

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS A. C. SIMÕES
CENTRO DE EDUCAÇÃO
EDUCAÇÃO

IBRAHIM CAMILO EDE CAMPOS

**PROBLEMATIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA E ETICIDADE PARRÉSICA NOS
PROCESSOS EDUCATIVOS**

Maceió
2022

IBRAHIM CAMILO EDE CAMPOS

**PROBLEMATIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA E ETICIDADE PARRÉSICA NOS
PROCESSOS EDUCATIVOS**

Trabalho de Conclusão de Tese apresentado ao
Curso de Educação da Universidade Federal de
Alagoas, como requisito parcial à obtenção do
título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Walter Matias Lima
Linha de Pesquisa: Educação, Culturas e
Currículos
Grupo de Pesquisa Filosofia e Educação
Apoio: CAPES / FAPEAL

Maceió

2022

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária: Helena Cristina Pimentel do Vale – CRB4 –661

C198p Campos, Ibrahim Camilo Ede.
Problematização da experiência e eticidade parrésica nos processos educativos /
Ibrahim Camilo Ede Campos. – 2022.
123 f : il.

Orientador: Walter Matias Lima.
Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de
Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Maceió, 2022.

Inclui bibliografia e anexos.

1. Educação – Filosofia. 2. Sistemas pedagógicos. 3. Cuidado de si. 4. Parrésia.
I. Título.

CDU: 37.01

RESUMO

A dimensão epistemológica dos processos educativos e a orientação prática subjacente à Educação qualificam-se, sob o prisma ético, à medida que os problemas teorizados e os problemas experienciados pelos docentes e discentes se entrelaçam e constituem um plexo com sentido formativo e preparatório aos desafios da vida. Para a consecução dos objetivos do trabalho, foi realizada pesquisa qualitativa, aplicada e exploratória, mediante pesquisa bibliográfica das obras de Michel Fabre no campo da problematização da experiência na Educação, bem assim das obras correspondentes ao pensamento ético de Michel Foucault, em precisão, as dedicadas ao estudo da Antiguidade grega e romana no âmbito do cuidado de si e da parrésia ética. A partir destas obras que serviram como fio condutor inicial dos estudos, notadamente, *A Hermenêutica do sujeito* (1981-1982), *O governo de si e dos outros* (1982-1983), *A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II* (1983-1984) e as conferências proferidas em Berkeley (1983), foram pesquisadas fontes histórico-filosóficas primárias e secundárias que, no campo ético, desvelam diferentes concepções semânticas da parrésia, tais a parrésia socrática, cínica, estoica e plutarquiana, destacando-as com o fito de articular essa ferramenta conceitual como possibilidade educativa voltada à concepção e à prática de elementos indutores e catalisadores da problematização da experiência - a exemplo das categorias metadiscursivas do grito, do riso e do esquecimento -, concomitantemente à elaboração dos respectivos embasamentos teóricos que permitam a utilização pedagógica desses meios irreverentes e escassos nos espaços educativos, assim quanto necessários contra uma Educação logocêntrica e rarefeita de encontros de subjetividades autênticas, benevolentes e corajosas em uma dimensão de prudencialidade regulatória da vida.

Palavras-chave: Filosofia da educação; sistemas pedagógicos; cuidado de si; parrésia.

ABSTRACT

The epistemological dimension of the educational processes and the practical orientation underlying Education are qualified, from an ethical perspective, to the extent that the problems theorized and the problems experienced by teachers and students are interwoven and constitute a plexus with formative and preparatory meaning to the challenges of life. To achieve the objectives of this work, a qualitative, applied and exploratory research was carried out, through the bibliographic research of Michel Fabre's works in the field of the problematization of the experience in Education, as well as the works corresponding to Michel Foucault's ethical thought, especially those dedicated to the study of Greek and Roman Antiquity in the field of self-care and ethical parrhesia. From these works that served as the initial thread of the studies, notably, *The Hermeneutics of the Subject* (1981-1982), *The Government of Self and Others* (1982-1983), *The Courage of Truth: The Government of Self and Others II* (1983-1984), and the lectures given at Berkeley (1983), primary and secondary historical-philosophical sources were researched that, in the ethical field, unveil diverse semantic conceptions of parrhesia, such as Socratic, Cynical and Plutarchian parrhesia, highlighting them to articulate this conceptual tool as an educational possibility aimed at the conception and practice of elements that induce and catalyze the problematization of experience - such as the metadiscursive categories of scream, laughter, and forgetfulness - concomitantly with the elaboration of the respective theoretical foundations that allow the pedagogical use of these irreverent means, both scarce in educational spaces and necessary against a logocentric and rarefied Education of authentic, benevolent, and courageous subjectivities in a dimension of regulatory prudence of life.

Keywords: Philosophy of education; pedagogical systems; self-care; parrhesia.

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	6
2	INTRODUÇÃO	10
3	OBJETIVOS	23
4	REVISÃO DE LITERATURA E CONCEITUAL	24
5	METODOLOGIA	43
6	RESULTADOS E DISCUSSÃO	44
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
8	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	114

1 APRESENTAÇÃO

Nada é o que parece ser. Essa afirmação, tão cara ao astuto de pontas, ao avisado cheio de cautela no mundo, o franco atreve-se a desafiar, a mostrar por ele próprio, pelo que ele próprio é, que, ao meio e ao final, *o que parece, de fato é.* Crer não apenas com os olhos. Com a alma. Onde todos guardam distância de todos, onde as fortalezas coincidem com ostensividade e agressividade, o passado nos convida a nos aproximarmos de valores admiráveis e desejáveis, em pensamento e em ação. Constância de caráter, generosidade, benevolência, coragem, supererrogação e lealdade em relação a si mesmo e ao outro são alguns deles.

Forte na relação de transitividade entre a vida e as instituições escolares (PAGNI, 2011), busca-se, por meio da historicidade da filosofia da educação, desenhada como modo de vida, trazê-la como um componente ético fundamental para enfrentar os desafios de um mundo problemático (FABRE, 2011). A autoconstrução ética, nesse sentido, revela uma dimensão incontornável da experiência a ser integrada às práticas educativas, particularmente através da parrésia, uma das técnicas do cuidado de si na Antiguidade grega e romana, a fim de propiciar e acelerar a *ethopoiésis* do educando em um mundo plural e sem absolutos (FABRE, 2011).

O **capítulo introdutório**, tessitura a um só tempo científica e literária, busca ofertar um panorama sistemático das relações éticas entre sujeito e verdade moral, em específico, no campo da parrésia e na malha histórico-filosófica que ela compreende, articulando-a com os desafios da contemporaneidade educativa e do mundo problemático em que vivemos. Estar à frente moralmente pelas luzes do passado, diferenciar-se em excelência moral, assim exemplo que nos guia nas incertezas e pluralidades axiológicas que a todo tempo desafiam a tradição, mais, dar ao docente feição e substância de parresiasta, elevar-se e ensinar eticamente pelo riso, pelo grito, pelo esquecimento, tudo isso seria quimera no âmbito de uma Educação marcadamente logocêntrica, pouco importando, nos processos educativos de cariz performático e individualista, a subjetividade do discente como do docente? E para que subjetividade, se os resultados quantificáveis e mensuráveis em competências cognitivas são o principal critério de uma educação tida como de qualidade? As travessias de mãos dadas com o passado adquirem, na contemporaneidade, a forma de mil estradas e mil sinalizações, e sem um guia, forte em franqueza benevolente e em prudencialidade, que conduza o aluno no mundo axiologicamente instável em que vivemos, desgarrado das instâncias potencialmente

taumatúrgicas daquele passado, difícil, a um só tempo, educar para a vida e vitalizar a educação. Com efeito, sem verdade de si, esta não há.

Após a descrição dos **objetivos** que direcionaram teleologicamente as pesquisas, é apresentada a **revisão de literatura e a base conceitual** do estudo, do que se seguem os **aportes metodológicos**, aquelas centradas basicamente na pedagogia do problema de Michel Fabre e, em caráter privilegiado, no âmbito do cuidado de si e da parrésia, assim como nas consequências dessa produção aletúrgica, notadamente sob os prismas do risco e da necessidade de amortecimento da experiência da fala franca, tanto para o falante como para o ouvinte, para então adentrar as implicações práticas e teóricas dos recursos educativos eliciadores de ativação subjetiva do grito, do riso e do esquecimento, articulando-os como elementos indutores e catalisadores da problematização ética da experiência educativa a ser realizada conjuntamente entre o docente e o discente.

Conforme Resolução nº 7, de 30.10.2019 do PPGE / UFAL, a qual, conforme ementa, define *a estrutura opcional do trabalho de conclusão em formato de artigo*, foram escolhidos, dentre as produções realizadas pelo orientando em conjunto com o Orientador, quatro manuscritos para compor o trabalho final, , anexados em **Resultados e discussão**, na seguinte ordem e síntese:

- CAMPOS, Ibrahim Camilo Ede; LIMA, Walter Matias. Mundo problemático e os desafios de organização da experiência educativa nos problemas complexos incertos. *Acta Scientiarum. Education*, v. 43, n. 1, p. e51694, 2021. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v43i1.51694>. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/51694>. Acesso em: 14 nov. 2022.

Traz elementos estruturantes do processo de problematização da experiência em Michel Fabre, aportando, previamente, contextualização teórica do que o autor nomeia *mundo problemático*, seguida de uma abordagem centrada nas questões socialmente polêmicas (*questions socialement vives*), dos obstáculos e dos meios de enfrentá-los nos processos educativos de organização da experiência atinentes a tal especificidade. Disponível também na versão inglesa.

- CAMPOS, Ibrahim Camilo Ede; LIMA, Walter Matias. À procura do grito na Educação. In: CHARLOT, Yan Capua *et al* (orgs.) *Educação e Contemporaneidade*:

contributos de sua rede colaborativa. Aracaju: Criação Editora, 2020. p. 15-31. *E-book*. Disponível em: <https://editoracriacao.com.br/educacao-e-contemporaneidade-contributos-de-sua-rede-colaborativa/>. Acesso em: 14 nov. 2022.

Perscruta as relações éticas entre grito e Educação, no sentido de desvelar as potencialidades do grito como fonte de surpreendimento e vetor ético potencialmente catalisador do processo de problematização da experiência, valendo-se para tanto da filosofia cínica e da parrésia a ela associada como contributo inicial, seguido de uma crítica tensionante da abrasividade e da benevolência do dizer franco.

- CAMPOS, Ibrahim Camilo Ede; LIMA, Walter Matias. Riso e estridência na Educação. *Debates em Educação*, v. 12, n. 27, p. 446-458, maio/ago. 2020. DOI: 10.28998/2175-6600.2020v12n27p446-458 Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/8085>. Acesso em: 15 nov. 2022.

Versa sobre as possibilidades de incorporação do riso aos processos educativos, como contraponto ao cariz logocêntrico e austero com que são neles realizados. Partindo da polissemia do riso e das teorizações a ele adstritas, fixa-se o riso parrésico - e a metadiscursividade a ele associada - como elemento a ser inserido e filtrado no processo de problematização ética da experiência, conjugado com o uso retórico do riso que auxilie a respectiva prática como elemento indutor ou catalisador da organização da experiência educativa. Disponível também na versão francesa.

- CAMPOS, Ibrahim Camilo Ede; LIMA, Walter Matias. Cuidado de si parrésico, memória e esquecimento: ancoragens psicagógicas e filo-pedagógicas nas Cartas a Lucílio. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 15, p. e3890004, 2021. DOI: 10.14244/198271993890. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3890>. Acesso em: 14 nov. 2022.

Traz uma discussão sobre tempo, memória e esquecimento à luz do cuidado de si tal como desenvolvido na antiguidade, fixando as *Cartas a Lucílio*, de Sêneca, como contributo narrativo privilegiado para uma educação realizada em bases éticas e providas com

verdade moral, valorização das experiências e das emoções, assim como a saudável calibragem entre memória e esquecimento, diante de uma sociedade agarrada ao presente e exigente nos seus desígnios performáticos de celebração da memória e utilização instrumental e específica desta. O esquecimento, diversamente dos elementos do grito e do riso, atua como catalisador que diminui a velocidade do processo de aprendizagem, fortalecendo-o todavia em bases intersubjetivas de maior amplitude ética nas relações entre os sujeitos educativos.

As **Referências bibliográficas**, após as **Considerações finais**, consolidam as referências dispostas em três capítulos: no capítulo introdutório, no capítulo *Revisão de literatura e conceitual* e nos quatro manuscritos, acima referenciados, anexados ao capítulo *Resultados e discussão*, além daquelas nas *Considerações*.

Não há muito, esse autor realizou uma singela homenagem ao Professor Orientador, no âmbito das tessituras teóricas sobre admiração e hierarquia. E pouco bastou para se concluir que os admiráveis moralmente nem sempre coincidem com a hierarquia institucional. Felizmente, não é essa a situação. Esse amante do conhecimento, acreditando que a verdadeira docência se exerce para além de representações hierárquicas verticalizadas e impessoais, faz aqui um agradecimento ao Orientador, porque sempre disponível para a discussão de questões ora pincelando a erudição, ora sobre as elaborações triviais do cotidiano que nos pedem reflexões e ações. Não há dúvidas de que alguns trabalhos realizados em torno da amizade, no campo da ética educativa, tiveram esse exemplar como um dos impulsionadores de tal mister, que nos convida a relações a um só tempo afetivas e respeitadas, na exata e preciosa afirmação de que as distâncias jamais resvalam no que as autenticidades e volições benéficas querem construir. Afofando o tempo, tal fina massa de pão, aprimorar os sabores da educação e da vida.

Referências bibliográficas

FABRE, Michel. *Éduquer pour un monde problématique*. Paris: PUF, 2011.

PAGNI, Pedro Angelo. O cuidado de si em Foucault e as suas possibilidades na educação: algumas considerações. In: SOUZA, Luís Antônio Francisco de; SABATINE, Thiago Teixeira; MAGALHÃES, Bóris Ribeiro de (orgs.). *Michel Foucault: sexualidade, corpo e direito*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 19-45. *E-book*. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/book/18. Acesso em: 13 nov. 2022.

2 INTRODUÇÃO

Chamemos Íris para transmitir a mensagem taumatúrgica da verdade.¹ Qual terapêutica da alma essa que nos liga a uma dimensão moral mais perfectível de nossa existência, na qual outra pessoa faz, diretamente, parte dessa perfectibilidade?

Franco seria o ingênuo despreparado diante das maldades do mundo, o asqueroso excessivo que não cabe nas sendas moralizantes do recato e resguardo de todos exigível, ou, no reverso, seria ele o exemplar moral que nos faz admirar, confiante e confiável, resistente a intempéries mil de todas as ordens, como nos ensina a história da filosofia, assim maior porque também nos permite alcançar a melhor das excelências: a excelência moral?

A sinceridade, disse o falso exemplar e o estrategista dos desertos, individualista, indiferente a tudo e a todos, acobertado ademais pelos refinamentos axiológicos de um mundo sempre em questionamento (FABRE, 2016), cínico, pois, apenas como transgressão linguística de um passado não raro pisado e obliterado pelo presente (NAVIA, 2009), é sempre imprópria e inconveniente. Ao pé do ouvido ou nos diferentes tablados nos quais toda uma miríade de relações sociais é tecida, continua o excelso sabedor de si e do mundo, nada menos educado que a franqueza: essa arma ferruginosa, desacertada, palavreado de criança admirante que ainda não aprendeu palavrões nem as curvas da sedução. Ah, não... essa série maçante e insuportável de palavras sem charme, que espanta mas não goza, que ouve mas não ri, que se delicia mas não presenteia, pó soberbo de si apoderado a absorver clarões, a ousar imantar o universo e desafiar o incrível.

Mas que anacrônico buscar trazer isso justamente para a educação logocêntrica e os processos educativos nela baseados, que movimento desviante esse de buscar no milênio

¹ Comentando o *Crátilo* de Platão (1972), no âmbito etimológico das relações entre Íris e o dizer filosófico, González (2003, p. 158-159): “Quanto à genealogia de Íris, a deusa mensageira, há que remeter-se a Cr. 408b, que explica a etimologia de ‘Íris’ a partir de *éirein*, ‘transmitir, oralmente, mensagens’, ‘servir-se da palavra’, daí que *éirein* seja sinônimo de *légein*, o dizer de modo adequado, o dizer ao modo do deus (408a-b; 398d), que é o modo de expressão acorde com o racional. Os ‘herões’ são, assim, os expertos em *éirein*, os que têm competência no saber falar adequadamente, de acordo com as leis da dialética (398d-e). Íris, por sua vez, é filha de Taumante, termo etimologicamente derivado daquele admirar-se com assombro (*thaumádsein*) que é, assim, a origem do dizer-adequado cuja manifestação por excelência é o discurso e o dizer filosóficos”.

No original: “En cuanto a la genealogía de Iris, la diosa mensajera, hay que remitirse a Cr. 408b, que explica la etimología de ‘Iris’ a partir de *éirein*, ‘transmitir, oralmente, mensajes’, ‘servirse de la palabra’ y de ahí que *éirein* sea sinónimo de *légein*, el decir de modo adecuado, el decir al modo del dios (408a-b; 398d), que es el modo de expresión acorde con lo racional. Los ‘herões’ son, así, los expertos en *éirein*, los que tienen competencia en el saber hablar adecuadamente, de acuerdo con las leyes de la dialéctica (398d-e). Iris, a su vez, es hija de Taumante, término etimológicamente derivado de aquel admirar-se-com asombro (*thaumádsein*) que es, así, el origen del decir-adequado cuya manifestación por excelencia es el discurso y el decir filosóficos”. Para as várias representações mitológicas de Íris, cf. RENEL (1902).

de antanho o que se quer do dia anterior para amanhã, abstrair todos os ganhos da cientificidade humana e tecnológica para pôr o pé onde nem mesmo a própria filosofia hoje, como prática institucional, se demora muito (PAGNI, 2013; LONG, 2006).

Pensar e praticar a *verdade de si*, onde posicionamento de *rankings* e cumprimento de metas orientadas por critérios objetivos, quantificáveis e evidenciáveis são as visadas centrais das instituições escolares, onde a névoa do hierárquico estatuído superpõe-se ao esplendor do admirável moralmente legitimado, implica saber bem manejar a mapa e a bússola (FABRE, 2011): verdade epistemológica ou verdade moral? Demonstração ou confiança? Correção técnica ou excelência moral? Submissão irrestrita a notações superficiais e verticalizadas ou reflexividade crítica, rica, livre, fervilhante, motora, vivente e orgulhosa? Reconhecimento dependente de exterioridades cambiantes, à luz de uma utilidade social de indivíduos enrijecidos, com cinco ou seis espelhos trincados, embora malcolados por heteronomias paliativas, ou liberdade manante da autenticidade una, de uma singularidade inconfundível que abre caminhos, consistente ela, luz a afugentar tantas ilusões e adulações, tais aqueles restos de espelhos paralelos que projetam infinitas imagens...

De que alimentar o *aluno*, como sugere o étimo latino, e quais os sabores de uma vida boa que a Educação como modo de vida pode oferecer? Há muita razão no mercado, e basta contemplar na memória alguns exemplos concretos de conflitos educacionais para acompanhar Maturana (1988): a emoção define e especifica o domínio de ações. Quando se muda a emoção, muda-se, por corolário, de domínio de ação e de raciocínio.

No entanto, as emoções nos processos educativos soem estar relegadas a instabilidades gerenciáveis, trepidações mais ou menos toleráveis nas estradas retas para chegar rápido, estas repletas de sinalizações constritivas e pavimentadas às maravilhas para bem concorrer e relegar as paisagens contemplativas do caminho ao dispensável, senão ao indesejável; para relegar o outro à condição de concorrente, presença a ser tolerada diante de tantas normas sociais de tantas matrizes. E a inveja aí está para transversalizar as barreiras entre a vida e escola, para mostrar que a miséria humana que não se camufla em retóricas hipostasiantes jorra de fonte única, e é a ela que precisamos nos voltar, para, no mínimo, buscar contê-la. (Re)conhecendo-a, conhecermos melhor nós mesmos.

Nos espaços educativos reputados de boa qualidade, o silêncio moral é para silenciar-se, aclamar humildemente a autoridade educativa que vez em quando brinca de humildade; a seriedade, para se concentrar ininterruptamente - é o sonho que se quer viver ou engolir em pílulas - no já estabelecido, afiar caninos contra o riso infante e improdutivo; a memória, completa-se a triste tríade, para absorver e armazenar particulares quantos possíveis

visando ao êxito performático na concorrência de cada dia. Parca integração - e criação -, contudo, nessa embalagem pré-pronta, a ser consumida sem quaisquer freios de interrogação. Dúvidas fazem empacar.

É cedo, contudo, para frequentar a luz fria das salas de aula, monologias e monotonias demasiadamente profanas, de pouco charme, pouca arte de vida. Esperemos um pouco mais, logremos perscrutar os mistérios do anoitecer, a lanterna procurar a fonte dos gritos elípticos, seguir o curso do riacho ao lado do qual gargalhava Demócrito, dos mirantes de paisagens magníficas, eclipsadas pelo voo de milhões de beija-flores virtualizados, admirar, nas palavras de Sêneca (2004), tantos espetáculos entre almas.

Vê-se bem com as luzes do esquecimento, com o benfazejo descentramento de si: quantos esconderijos e dores, esmaltes inautênticos, gritos sem força nem espaço de propagação, longos tempos, ademais, de estase ética. Quantos giros esquecidos da mesma roda, na mesma estrada, bússolas desreguladas e mapas desatualizados, vendidos a baixo e a alto preços por tantos e tantos mercadores da felicidade! Porque a benevolência cedeu para omissão e para a inveja, a coragem subjugou-se ao poderoso medo, a cautela apodreceu de tanta inação, a palavra certa, a um só tempo ferina e cuidadosa, calou-se diante do pútrido poder ou da egolatria ressentida. Sob tais vestes constritivas, não respirariam os sujeitos mais livres, amantes da vida, fosse a verdade ouvida, falada, recebida, gritada, sem moeda, potente, arriscada, viva, nascida da terra esquecedora e não do ferro esquecido?

Ilusão de que tais misérias não seriam também ventos do passado, de que os professores, desde a infância, não teriam assim contribuído para o homem feito ou o idoso que se cerca de tudo, gigante mnemônico, inseto leteico, mola boa, funcional, útil, sim, que de mais nada se admira, tampouco da grandeza humana. Ilusão ainda de que tais professores teriam um dia compreendido as garras do riso para ensinarem a rir, do grito para ensinarem a gritar, do esquecimento antipletórico para ensinarem a esquecer. Sobretudo, bem utilizá-las, pois o riso também quebranta belas ligas, o grito também lambe o diabo, o esquecimento também aniquila.

Que magnífico assistir à coincidência entre a pessoa e o verbo por ela expresso (FOUCAULT, 2010). Não tem artifício, pausa retórica nem hesitação estratégica. Não é inacessível de tantas camadas, nem verborrágico a ponto de se rogar peneira ou sacola para o vômito. Nenhum parresiasta é traidor de si mesmo: o pacto que firma com o outro na veridicção, na extensão benevolente imaterial de si para o outro, é dizer, a tentativa de neutralizar o risco próprio a tal ato supererrogatório (COVA, 2008; URMSON, 1958), é precedido do pacto consigo mesmo (FOUCAULT, 2006a), em espelhamento cristalino entre o

pensamento e a ação, constância de caráter que, aliás, na esteira de Zagzebski (2017), é uma das principais características do exemplar moral. Que sublima o efeito dos espelhos paralelos que emanam da constância do admirável. A generosidade não é domada pela menoridade egoística e tacanha. O mundo é grande para quem é grande. A eles o desafio de saltar sobre as cobras sem aniquilá-las.

Comentando o vínculo que o detentor da fala franca exerce consigo próprio, assim escreve Foucault (2010, p. 64):

(...) a *parresía* é uma maneira de se vincular a si mesmo no enunciado da verdade, de vincular livremente a si mesmo e na forma de um ato corajoso. A *parresía* é a livre coragem pela qual você se vincula a si mesmo no ato de dizer a verdade. Ou ainda, a *parresía* é a ética do dizer-a-verdade, em seu ato arriscado e livre.

Que trânsito e fluxo puro, leve, livre, fortificado e admirável. Possibilita-nos fazer do outro instância mediadora do cuidado de si e do êxtase da verdade, promover o autoconhecimento, atizar os mistérios venenosos do autoengano e forçá-los a se desvelarem, a assumirem-se menor que o guia interior (MARCO AURÉLIO, 2011).

Ficariamos muito gratos, emocionados, o exagero cabe, àquele que assumisse riscos para nos proteger - a própria vida não foi bastante para a supererrogação da Professora Helley de Abreu Silva Batista.² Que fizesse uso da fala franca para nos acordar de nossos vícios e veleidades, que estivesse ao nosso lado para nos defender, sobretudo quando não estivéssemos ou não pudéssemos estar no momento oportuno. Sem negociatas. Admirável coragem. É para poucos. Dentro e fora da sala de aula, sabemos.

Estes, sobretudo, não reproduzem a maldade alheia. As melhores atitudes não podem imitar as piores atitudes. E forte na diferenciação moral de excelências, arrepiando o incauto que faz da igualdade política e jurídica para tudo critério (quaisquer opiniões são válidas!) (ARTETA, 2002) - plurirreferibilidade de valores no hodierno não traz, *per se*, equivalência entre as diferentes linhas de força axiológicas (FABRE, 2011) -, os melhores não reproduzem os piores.

Essa diferenciação tem um caráter moral que na franqueza mostra uma de suas formas mais nítidas, exteriorização marcante e bela do franco, que vai até o outro, com

² Assim a professora de escola pública em Janaúba (MG), que na ingrata manhã de 05.10.2017, em dia de festa da semana da criança, lançou-se contra o homem em chamas, o qual, em ato de vingança, ateou fogo em sala, em crianças e em funcionárias da escola, impedindo a consumação de mais mortes, embora, além dela, dez crianças e outras duas professoras viessem a falecer, ainda, mais de cinquenta pessoas feridas (INESQUECÍVEL, 2020).

benevolência, ainda que cortante - mas lembre-se Plutarco (2010), ao distinguir o veneno do fármaco, a adulação invejosa da franqueza amical - para marcar, naquilo que para si é a verdade de si e do outro, tal diferenciação moral. Um passado que se transmuta e se atualiza no presente, os ensinamentos de Plutarco (2010) nos exortam à prudência interventiva e à amizade que, distinta da adulação, não prescinde da franqueza.

Destaca-se aqui a parrésia ética, particularmente explorada por Foucault - quem influenciou, em seu pensamento tardio, a retomada dos estudos da antiguidade (LONG, 2006) -, nos diálogos socrático-platônicos, na filosofia helenística e nos primeiros séculos da era cristã, engendrada nas relações próprias ao cuidado de si, conceito colado ao bem mais conhecido *conhece-te a ti mesmo*, em que a franqueza corajosa é endereçada ao sujeito como verdade de si ao outro, vale dizer, o cuidado de si parrésico inevitavelmente passa pela alteridade, pelo sujeito que diz o verbo livre, benevolente e arriscado ao outro (FOUCAULT, 2012).

Franqueza é verbo de forja, pode envolver técnica, mas isso não lhe é, de modo algum, essencial (FOUCAULT, 2006a). O que é essencial é a singularidade e intransferibilidade de cada ato franco. Só é como tal porque expressão do *ethos* próprio. A palavra não vem como refluxo de um *fora para dentro*, não é aplicação de conhecimento formal (GLANSDORF, 2010), transposição retórica, modo geral, de linguagem escrita em oral; é, de modo diverso, verdade benevolente, risco, sacrificial mesmo, que significa a vida infinitamente mais que a segurança covarde das lateralidades odiosas.

O grande propulsor da filosofia moral, Sócrates, esse que teve a coragem de dizer e viver a verdade de si em meio a tantos revezes e propostas de ruptura com seu pensamento - “cobrir-se não é preservar-se”, diz Sêneca (2014, s.p.) - essa semente de tantas escolas filosóficas que se lhe seguiram, assassinado pelo poder político ateniense, teve atenção benevolente a si próprio e aos outros. Fez amigos e os necessários inimigos (no sentido de inevitáveis em razão de sua escolha de vida), como marcação de caráter nascente do adverso (PLATÃO, 1999). Alçou seu nome entre os maiores que já houve, sem os perigos da adoração, agregando virtudes ao longo de sua vida que nada mais fizeram que abrilhantar seu caráter, destacando-se, claro, que se atenção à turba desse, não haveria tribunal ateniense porque a ninguém incomodaria, não haveria o Sócrates daquelas Atenas tão celebrada ontem e hoje no estudo dos maiores da nossa civilização dela legatária. A serenidade de Sócrates, ingerindo veneno como pena atribuída pelo referido tribunal, não veio da entrega e da resignação, mas de esforços, diálogos e persistências, em suma, ascese ao longo de uma vida, na missão por ele atribuída como divina (PLATÃO, 1999). Do respeito, notadamente, à lei da

cidade que a ele deu vida e o alimentou, como se lê no diálogo imaginário entre o filósofo e as leis no *Críton* (PLATÃO, 1999).

Como diz Cabodevilla (1994, p. 261), “(...) um mestre ensina, mais pelo que diz, pelo que faz; e mais pelo que faz, pelo que é”.³ Nesse sentido, um dos meios de aquisição da virtude se dá pelo exemplo (ZAGZEBSKI, 2017) - a contraexemplaridade reversa nela inclusa - e a franqueza de si para os outros, máxime quando cuidadosa, cuidado de si extensível ao cuidado do outro, nada mais é que esse derramamento abrilhantado no mundo. Surpreende esse vertedouro da alma pela boca, esse grito molesto que arranca tatuagens rotas do espírito e acaba por ter um potencial de peso para converter a mesmidade cinzenta na admiração que engrandece o sujeito.

Afinal, que conversão se dá pelo cálculo frio e racional dos interesses, pelo sopesamento consciencioso e esvaziado de presente, que olha a si mesmo apenas lá na frente, de si esquecente, pois? Qual salto real não foi precedido pela impulsão em solo, quer-se, dizer, na reflexão das experiências pretéritas para melhores práticas? E que venha Plutarco (2010) abraçar-nos, trazer-nos o mel da parrésia e convidar-nos a instaurar amizades verdadeiras. Que Diógenes, esse que diz ser a parrésia o que há de mais belo entre os homens (LAËRTIOS, 2008), dê notas altas e corajosas para expurgar o medo paralisante e afogar Fobos nos gritos bélicos e autoritativos, que venha essa voz forte, estentórica,⁴ de potencialidade leteica ou mnemônica, seja sim elevativa essa toada cínica concentrada para nos acordar do sono das litâneas teóricas infundas, saberes reificados, quase que completamente desvinculados da vida e da problematicidade nela imersa (FABRE, 2012).

O *coro* que o cinismo rege, entonando as notas mais altas, não é o *couro* áspero e violento que estala contra a alma daqueles que, ao invés de silenciamento e obediência irrestrita, necessitam de ser educados em valores e menos ódio, com mais amor à tradição e menos apego à fúria futurizante, com maior aprimoramento das emoções e menos provimento de competências cognitivas, formais e instrumentais. Para tanto, muitos manuais disponíveis, cada vez mais gratuitamente. E não é necessário, para ensinar técnica, ser nenhum exemplar ou ser grandioso moralmente, sem se fazer com isso nenhuma referência ao abjeto mentiroso e absolutamente impoluto, livresco a não mais poder, como se fosse pairasse sobre os demais, mas sim àquele que, tendo trilhado o caminho da contraexemplaridade, faz o magnífico reverso e tem, também pela experiência, a capacidade, a sensibilidade e a benevolência de

³ “(...) un maestro enseña, más que por lo que dice, por lo que hace; y más que por lo que hace, por lo que es”.

⁴ “Diógenes dizia que imitava o exemplo dos instrutores dos coros; de fato, estes dão o tom mais alto para que todos os outros dêem o tom certo” (LAËRTIOS, 2008, p. 161).

ensinar. A experiência é dele, e quem já galgou muitas escadas na vida sabe o quanto a prudência, a sabedoria prática é importante. Solapa livros e livros com um olhar.

Uma das principais virtudes do admirável é a consistência de caráter, e a fala franca não é senão uma exteriorização dessa constância de caráter. Mais admiráveis as pessoas serão quanto mais constantes e voltadas ao interesse dos outros (ZAGZEBSKI, 2017). Generosidade, traço característico da parrésia,⁵ como dito acima, guarda relação ética com geração, embora o étimo latino sugira nobreza, magnanimidade ou boa qualidade (SARAIVA, 2019). Não gerar mais de si, mas além de si, para o outro. Não reprodução de si - tantas as instâncias do hodierno para tanto -, tampouco diferenciações sociais de si para - contra, a bem dizer - os outros, que a todo tempo mudam.

Como oposto da firme constância de caráter, a brandura moral, a leviandade e volatilidade de caráter, aliás, um dos tipos morais asquerosos trazidos por Kolnai (2013), coincidente, com efeito, com o adulator. Se adulator é o discente, e quantos docentes amam essa relação, desfaz-se a tessitura ética autêntica, ao menos em potencialidade, que poderia haver nessas relações, quanto mais a amizade nos espaços educativos, favorecida, em certa medida, pelo ocaso da autoridade docente (CARVALHO, 2015).

Diante das incertezas inerentes a um mundo problemático, provenientes da desestabilização de coordenadas axiológicas que conferiam suporte material e temporal para a mediação, feita pela autoridade docente, dos saberes e dos valores herdados pela tradição (FABRE, 2011; CARVALHO, 2015), à pergunta “o que é um bom professor?” não se pode apenas fixar, como elementos de resposta, o referencial simbólico potestativo dessa autoridade, representativo da própria instituição escolar, nem, por decorrência disso, o rigor professoral quanto ao cumprimento estrito da ordem hierarquizante nos ambientes escolares, do silêncio independente da escuta e dos requisitos curriculares, de modo a se posicionar acima e distante das experiências da verdade moral dos sujeitos e da afetividade que, em última análise, nos igualam na condição de seres humanos.

Foucault (2006b, p. 289-290), em relação à quebração de um sistema de unireferibilidade axiológica na contemporaneidade, assim afirma:

⁵ “A posição, por assim dizer, daquele que fala e daquele a quem se fala é completamente diferente. Na *parrhesía*, por certo, trata-se também de agir sobre os outros, não tanto para exigir-lhes algo, para dirigi-los ou incliná-los a fazer uma ou outra coisa. Agindo sobre eles, trata-se fundamentalmente de conseguir que cheguem a constituir por si mesmos e consigo mesmos uma relação de soberania característica do sujeito sábio, do sujeito virtuoso, do sujeito que atingiu toda a felicidade que é possível atingir neste mundo. Conseqüentemente, se este é o objeto da *parrhesía*, compreende-se bem que quem a pratica - o mestre - não tem nenhum interesse direto e pessoal neste exercício. O exercício da *parrhesía* deve ser essencialmente comandado pela generosidade. A generosidade para com o outro está no cerne da obrigação moral da *parrhesía*” (FOUCAULT, 2006, p. 465).

Da Antiguidade ao cristianismo, passa-se de uma moral que era essencialmente a busca de uma ética pessoal para uma moral como obediência a um sistema de regras. Se me interessei pela Antiguidade foi porque, por toda uma série de razões, a idéia de uma moral como obediência a um código de regras está desaparecendo, já desapareceu. E a esta ausência de moral corresponde, deve corresponder uma busca que é aquela de uma estética da existência.

Não se trata de recuperar as categorias do cuidado de si e da parrésia e transpô-las para a atualidade (FOUCAULT, 2006b), mas de utilizá-las como ferramentas conceituais para a construção de práticas educacionais que enfrentem os desafios de um mundo problemático, a permitir uma maior transitividade entre a escola e a vida (PAGNI, 2011), conferindo inclusive maior motivação aos alunos nos processos de aprendizagem.

No âmbito da problematização da experiência, a organização desta é representada metaforicamente pelo losango da problematização (FABRE, 2011a, 2011b), onde se articulam a função de bússola e a função de mapa, instrumentos que possibilitam a orientação do aluno em um mundo problemático.

Ambas as ferramentas significam uma orientação que não se dá no plano da imperatividade. Trata-se de entregar ao aluno uma bússola e um mapa para que ele trilhe seu próprio caminho, na busca e na construção de si próprio (FABRE, 2011), com liberdade para escolher qual direção seguir e qual caminho trilhar, apoiando-se na autoridade não para se sujeitar à normatividade que dela emana, mas para se aconselhar, receber sugestões, com base na experiência, na prudência do professor.

O mapa representa o construto histórico-cultural no processo de problematização, metaforiza a descrição das experiências passadas, as trilhas já percorridas pela humanidade (individualmente, pelo educador) ao longo de sua história, os percalços, as sinuosidades, a claridade ou a obscuridade dos caminhos, servindo como pontos de referência (FABRE, 2011). O mapa representa, pois, o que já se construiu no passado, os saberes desvelados na senda histórica, os caminhos já percorridos e explorados em maior ou menor medida. Oferece o mapa, portanto, ainda que parcialmente, os dados e as condições do problema, este, insiste-se, como algo individual (FABRE, 2011).

Por suas vezes, os indutores da problematização relacionam-se à estruturação do espaço cognitivo-racional (a bússola) em que são construídos e articulados dados, condições e hipóteses diante de uma situação-problema (os pontos cardeais):

Os indutores são elementos do meio pedagógico (maneira de questionar, de dar diretrizes, de fornecer informações...) destinados a iniciar no aluno uma busca de dados, de condições ou de resolução do problema. Não se trata de dar prontos esses elementos, nem de deixar o aluno procurá-los sem auxílios. Os indutores podem ser elementos concebidos intencionalmente na preparação do professor: uma maneira específica de pôr as questões, de atrair a atenção sobre singularidades, de estruturar os dados, de prefigurar as condições, de encaminhar soluções. Mas o professor experiente pode tomar as proposições dos alunos e reformulá-las para fazer avançar a problematização (FABRE, 2011a, p. 124).⁶

A seus turnos, os catalisadores da problematização ligam-se à carga emotiva ou sensitiva na estruturação da experiência, constituindo um elemento de sua intensificação, do processo educativo estruturante da experiência, relacionado à resolução de problemas através de desafios ou provas a serem superados pelo aluno (FABRE, 2011).

No campo ético da problematização da experiência, a parrésia pode ser mobilizada como elemento indutor ou ativador, na dialética estruturante dos quatro pontos cardeais da bússola, assim como elemento catalisador, promovendo, por meio da eliciação e organização das emoções, guiadas pelo cuidado de si e pela prudencialidade, a intensificação dramática do aprendizado na escola para a vida.

Por específico, conforme discussão trazida no segundo manuscrito colacionado à Apresentação, o grito parrésico pode assumir uma potencialidade ética exímia e depurada, voltada à maximização do cuidado de si que, desde a construção do conceito pela tradição filosófica grega, guarda, em forte medida, senão mesmo em caráter de essencialidade, uma dimensão de alteridade, ou seja, de participação do outro que nos leva mesmo a uma dupla topoiese, daquele que grita e daquele para quem se grita.

Valeu-se, ali, do cinismo como caminho curto para a virtude, sendo essencial o uso prudencial do grito, é dizer, oportuno, apropriado e adaptado às circunstâncias. Numa palavra, com sabedoria prática. Igual modo no concernente ao riso parrésico, consoante o

⁶ « Les inducteurs sont des éléments du milieu pédagogique (manière de questionner, de donner des consignes, de fournir des informations...) destinés à enclencher chez l'élève une recherche de données, de conditions ou de résolution du problème. Il ne s'agit ni de fournir tout faits ces éléments, ni de laisser l'élève les chercher sans aides. Les inducteurs peuvent être des éléments conçus tout exprès dans la préparation de l'enseignant : une manière spécifique de poser les questions, d'attirer l'attention sur des singularités, de structurer les données, de préfigurer les conditions, de mettre sur la voie des solutions. Mais l'enseignant expérimenté peut également saisir au vol des propos d'élèves et les reformuler pour faire avancer la problématisation ».

terceiro manuscrito da referida Apresentação. Tais elementos, transpostos para o domínio educativo, devem ser regulados de modo a amortecer a experiência do educando.

O riso proposto e teorizado é um riso conjunto, de acolhida (PAVIS, 1999), seja no viés ético ou retórico - este condicionado àquele. É rir como exemplo, sendo ainda capital a observação de Arapiraca (2017) no sentido de que o riso também funciona como ruptura do ordinário, como desnaturalização, estranhamento, portanto como surpreendimento, gerador, impulsionador, conforme Thievenaz (2014, 2016), de um processo subjetivado, ativo e reflexivo, potencialmente fonte de aprendizagem.

Como técnica retórica a ser utilizada em benefício da parrésia, na bela frase de Cícero (1830), o riso dissolve aquilo que não é fácil de diluir em argumentos, contribuindo assim para a adesão dos sujeitos discentes para a realização de práticas formativas nas quais possam participar e colaborar. O riso aqui se articula dialeticamente com o sério, em outras palavras, o riso ético, inteligente, fora da grupalidade abjeta e monolítica, que se vale do argumento da igualdade para puxar o admirável de cima.

E quanto ao cuidado de si leteico (em alusão a Lete, o rio mitológico do esquecimento), do mesmo modo que o catalisador pode diminuir a velocidade de uma reação química, o esquecimento pode melhor cozinhar, a fogo baixo, o sabor dos saberes, fazer combinar meta com amplitude espiritual, peso com liberação, seriedade com sorriso, persistência com flexibilidade, corrida com caminhada. O aprendizado também requer distinção, escolhas, preterições éticas construídas a fim de nos elevarmos todos.

Privilegiar uma educação das emoções, propiciar uma regulação harmônica e dinâmica que nos permita depurar uma plethora de materiais a cada tempo sedimentados no espírito, entra em nítida tensão com uma educação logocêntrica na qual ganha quem chega primeiro com os melhores resultados performáticos - leia-se, sobremaneira, com mais informações armazenadas na memória vertidas no tempo e modo preestabelecidos -, para tão logo esquecer, para tão logo esquecerem-se.

Referências bibliográficas

ARAPIRACA, Mary de Andrade. *Riso e educação: prólogo de uma paideia*. Salvador: EDUFBA, 2017.

ARTETA, Aurelio. *La virtud en la mirada*. Ensayo sobre la admiración moral. Valencia: Pre Textos, 2002.

CABODEVILLA, José María. *Hacerse como niños: necesidad para los sabios y escándalo para los justos*. Madrid: Biblioteca de autores cristianos, 1994.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Autoridade e educação: o desafio em face do ocaso da tradição. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 63, p. 975-993, dez. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782015000400975&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 11 nov. 2022.

CICÉRON. *Oeuvres complètes de Cicéron*. Dialogues de l'Orateur. Paris: C.L.F. Panckoucke, 1830. Disponível em: <https://books.google.com.br/>. Acesso em: 11 nov. 2022.

COVA, Florian. La morale au-delà du devoir: le problème de la surrogation. *Le Philosophoïre*, v. 30, n. 2, p. 55-74, 2008. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-le-philosophoïre-2008-2-page-55.htm>. Acesso em: 11 nov. 2022.

FABRE, Michel. *Éduquer pour un monde problématique*. Paris: PUF, 2011a.

FABRE, Michel. Est-il possible d'éduquer dans un monde problématique ? *Revue internationale de philosophie*, v. 257, n. 3, p. 97-118, 2011b. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-internationale-de-philosophie-2011-3-page-97.htm>.doi:10.3917/rip.257.0097. Acesso em: 11 nov. 2022.

FABRE, Michel. Quelques implications éducatives de la Problématologie: L'idée de réification chez Michel Meyer. *Penser l'éducation*, n 32, p. 30-47, 2012. Disponível em : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01217232>. Acesso em: 13 nov. 2022.

FABRE, Michel. Vivre et éduquer sans absolu. *Le Télémaque*, n. 50, p. 41-46, 2016. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2016-2-page-41.htm>. doi:10.3917/tele.050.0041. Acesso em: 11 nov. 2022.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito: curso dado no Collège de France (1981-1982)*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006a.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: FOUCAULT, Michel. *Ética, sexualidade, política*. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b. p. 144-162.

FOUCAULT, Michel. *O governo de si e dos outros: curso no Collège de France (1982-1983)*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. La Parrêsia. *Anabases*, n. 16, p. 157-188, 2012. Disponível em: <https://journals.openedition.org/anabases/3959#quotation>. Acesso em: 11 nov. 2022.

GLANSDORFF, Valérie. Michel Foucault: la "parrêsia" dans le gouvernement de soi et des autres. *Revue de philosophie ancienne*, v. 28, n. 1, p. 67-84, 2010. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/24358467>. Acesso em: 11 nov. 2022.

GONZÁLEZ, Serafín Vegas. Introducción y notas. In: PLATÓN. *Teeteto*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2003.

INESQUECÍVEL. TV Escola, 2020. 1 vídeo (30:09). Disponível em: <https://pt-br.facebook.com/tvescola/videos/document%C3%A1rio-inesquec%C3%ADvel-professora-heley-de-abreu/2650504235215604/>. Acesso em: 21 nov. 2022.

KOLNAI, Aurel. *Asco, soberbia, odio*. Fenomenología de los sentimientos hostiles. Madrid: Encuentro, 2013. *E-book*. Disponível em: <https://edicionesencuentro.com/libro/asco-soberbia-odio/>. Acesso em: 11 nov. 2022.

LAÊRTIOS, Diôgenes. *Vida e doutrina dos filósofos ilustres*. 2 ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

LONG, A.A. *From Epicurus to Epictetus: studies in hellenistic and roman philosophy*. New York: Oxford University Press, 2006.

MARCO AURÉLIO. *Meditações*. Brasília: Kiron, 2011.

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

NAVIA, Luis E. *Diôgenes, o Cínico*. São Paulo: Odysseus, 2009.

PAGNI, Pedro Angelo. O cuidado de si em Foucault e as suas possibilidades na educação: algumas considerações. *In*: SOUZA, Luís Antônio Francisco de; SABATINE, Thiago Teixeira; MAGALHÃES, Bóris Ribeiro de (orgs.). *Michel Foucault: sexualidade, corpo e direito*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 19-45. *E-book*. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/book/18. Acesso em: 13 nov. 2022.

PAGNI, Pedro Angelo. Filosofia como modo de vida e a face psicagógica da educação filosófica: alguns contrapontos à tradição filosófica na qual se tem fundado o ensino de Filosofia. *In*: MATOS, Junot Cornélio; COSTA, Marcos Roberto Nunes (orgs.). *Filosofia: caminhos do ensinar e aprender*. Recife: Editora Universitária UFPE, 2013. p. 69-87.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PLATÃO. *Diálogos: Teeteto - Crátilo*. Tradução: Carlos Alberto Nunes. Belém: UFPA, 1973. Disponível em: <http://livroaberto.ufpa.br/jspui/handle/prefix/101>. Acesso em: 14 nov. 2022.

PLATÃO. *Diálogo: Eutifron ou da religiosidade. Apologia de Sócrates. Criton ou do dever. Fedon ou da alma*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

PLUTARCO. *Obras morais: como distinguir um adulator de um amigo: como retirar benefício dos inimigos: acerca do número excessivo de amigos*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2010. Disponível em: https://digitalis-dsp.uc.pt/jspui/bitstream/10316.2/2396/9/sobre_a_amizade.pdf?ln=es. Acesso em: 11 nov. 2022.

RENEL, Ch. L'arc-en-ciel dans la tradition religieuse de l'antiquité. *Revue de l'histoire Des Religions*, v. 46, p. 58-80, 1902. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/23660957>. Acesso em: 13 nov. 2022.

SARAIVA, F. R. Santos. *Dicionário latino-português*. 13 ed. Belo Horizonte: Garnier, 2019.

SÊNECA, Lúcio Aneu. *Cartas a Lucílio*. 2 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

SÊNECA, Lúcio Aneu. Sobre a ira. In: SÊNECA, Lúcio Aneu. *Sobre a ira. Sobre a tranquilidade da alma*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014. s. p. Disponível em: https://books.google.com.br/books/about/Sobre_a_ira_Sobre_a_tranquilidade_da_alm.html?id=6NcbBgAAQBAJ&redir_esc=y. Acesso em: 13 nov. 2022.

THIEVENAZ, Joris. Repérer l'étonnement : une méthode d'analyse du travail en lien avec la formation. *Éducation permanente*, v. 200, n. 3, p. 81-96, 2014. Disponível em: http://www.education-permanente.fr/public/articles/articles.php?id_revue=1730. Acesso em: 11 nov. 2022.

THIEVENAZ, Joris. L'étonnement. *Le Télémaque*, v. 49, n. 1, p. 17-29, 2016. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2016-1-page-17.htm>. Acesso em: 11 nov. 2022.

URMSON, James Opie. Saints and heros. In: MELDEN, Abraham Irving. (ed.). *Essays in Moral Philosophy*. Seattle: University of Washington Press, 1958. p. 198-216.

ZAGZEBSKI, Linda Trinkaus. *Exemplarist Moral Theory*. New York: Oxford University Press, 2017. *E-book*. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Exemplarist-Moral-Theory-Linda-Zagzebski/dp/0190655844>. Acesso em: 11 nov. 2022.

3 OBJETIVOS

O objetivo geral do trabalho foi fundamentar práticas educativas direcionadas à autoconstrução ética discente e docente através do cuidado de si parrésico nos processos de problematização da experiência.

Em especificidade, buscou-se:

- relacionar o processo de problematização da experiência com o cuidado de si parrésico nas práticas educativas.
- investigar o uso da parrésia como elemento indutor e catalisador ético da problematização da experiência nas práticas educativas.
- examinar as relações entre a função etopoiética promovida pelo cuidado parrésico, a heterogeneidade de valores discentes e a violência nos ambientes escolares.
- incorporar as práticas éticas do cuidado de si parrésico nos saberes curriculares.
- qualificar eticamente o processo de problematização na Educação através da parrésia como elemento indutor e catalisador na estruturação da experiência, além de inibidor da violência escolar.

4 REVISÃO DE LITERATURA E CONCEITUAL

Como assinala Fabre (2011a), as certezas fornecidas pela tradição dissolvem-se na provisoriedade, as promessas anunciadas e não realizadas pela modernidade quebrantam-se nas ondas da imediatidade e da volatilidade do tempo presente, intensamente ocupado na vida individual (pessoal e profissional) e coletiva.

Há assim forte adesão à instantaneidade, à imediatidade, à volatilidade, à indefinição e à descontinuidade do *tempo real* - imersão excessiva que dificulta a necessária distância para realização de escolhas e a consequente hierarquização de elementos a serem relegados ao passado ou mantidos no presente -, ao contrário da estabilidade, da concreção, da densidade e do prolongamento do *presente real*, habitado por memórias, experiências e significações ladeadas pelo passado e pelo futuro (CANDAU, 2012).

Deflui dessa hipermensuração do *tempo real* uma perturbação dos referentes axiológicos outrora consolidados, sejam de cariz ético, político ou epistemológico, adentrando problemáticas de maior profundidade, somando-se a isso o fato de não haver, em um primeiro momento, nem mesmo uma ordem ou critério seguro capaz de legitimar determinada orientação em detrimento de outra (FABRE, 2011a).

Nesse sentido, aduz Carvalho (2015, p. 979):

A experiência da crise emerge, pois, da consciência do ocaso e da *ruptura* de uma *tradição*. Ela é fruto da constatação de que a herança que recebemos do *passado* – em forma de respostas teóricas ou práticas – já não tem *autoridade* sobre o presente. Em suas formas radicais, uma crise pode implicar algo ainda mais profundo: o esvanecimento dos próprios *critérios* por meio dos quais uma dada comunidade ou sociedade escolhe, valida e *autoriza* uma resposta.

Com efeito, os problemas surgem quando as coisas não mais se explicam por si próprias, quando ocorre uma *ruptura* da experiência (FABRE, 2016), ou seja, uma *desadaptação* em relação à *ordinariedade* de determinada situação que não tem uma solução pronta e imediatamente disponível.

Nesse contexto, a *problemática*, da qual os problemas de escala individual são ligados e dela constituem projeção, supera o aspecto subjetivo ou psicológico daquele que se depara com o problema e se inscreve em uma objetividade que coincide com a cultura e com a historicidade. A *problemática*, consoante aduz Fabre (2009, p. 29):

(...) define a um só tempo as condições de possibilidade do pensamento ou da ação dos sujeitos e que dá estatuto de problemas a tal ou qual conjunto de elementos ou de acidentes aos quais os sujeitos vão se achar confrontados.⁷

Referido autor (2011a; 2011b) declina duas ordens de problemáticas objetivas, distintas e interrelacionadas. Na primeira ordem, os referentes relacionais e institucionais, provindos da tradição, constituem as soluções historicamente construídas, de tal modo que os problemas de adaptação dos sujeitos, a exemplo de insatisfações nas relações familiares, não põem em causa a solução da instituição da família tradicional para o problema da aliança, da filiação, da educação e do patrimônio. A estrutura institucional, nesse sentido, permanece sólida, conferindo suporte às relações e às práticas sociais.

Pode-se exemplificar, mais precisamente, os problemas entre pais e professores, professores e alunos, entre alunos ou entre professores, os quais são resolvidos pontualmente, sem maiores instabilidades para o sentido e a permanência da instituição escolar. Seriam, assim, efeitos residuais esperados e controláveis, sem alterar a importância e a demarcação da instituição escolar - e suas configurações organizacionais tradicionalmente hierarquizadas - frente às outras instituições sociais e com relação aos próprios sujeitos educativos.

Já na problemática de segunda ordem, que coincide com a pós-modernidade, são essas próprias estruturas sociais ou institucionais que são postas em causa, trazendo problemas de ordem identitária aos sujeitos, no caso, a seguir de perto as observações de Carvalho (2015), o próprio sujeito docente e sua autoridade:

os papéis sociais, doravante, se revelam flutuantes: quem pode saber hoje, com certeza, exercer seu papel de esposo, de pai, de professor... ou simplesmente de homem ou de mulher? Em um mundo problemático, as próprias relações referenciais são sujeitas a caução (FABRE, 2011b, p. 101).⁸

Aliando o domínio cognitivo ao domínio da sensibilidade positiva e formadora para a vida, a utilização e articulação de elementos pedagógicos indutores e catalisadores da problematização da experiência pode contribuir para o posicionamento, construção e

⁷ « (...) ce qu'on appelle une problématique, c'est précisément cette structure qui définit à la fois les conditions de possibilité de la pensée ou de l'action des sujets et qui donne statut de problèmes à tel ou tel ensemble d'éléments ou d'accidents auxquels les sujets vont se trouver confrontés (...) ».

⁸ « (...) les rôles sociaux s'avèrent désormais flottants: qui peut savoir aujourd'hui avec certitude comment jouer son rôle d'époux, de parent, d'enseignant...ou tout simplement d'homme ou de femme? Dans un monde problématique, les relations référentielles sont elles-mêmes sujettes à caution ».

resolução de problemas que assumam, inclusive, propriedades de transitividade entre a vida e a escola (PAGNI, 20110).

Problematizar, segundo Fabre e Musquet (2009, p. 113), é “desenvolver um questionamento buscando identificar os dados e as condições do problema e colocá-los em tensões”.⁹ Os dados e as condições concernem ao posicionamento e à construção do problema. Os primeiros, apresentados pelo aluno ou professor, no início ou ao longo do processo, constituem escolhas, de acordo com a pertinência ou com as condições. São proposições de fato objetivas, que constroem (FABRE; MUSQUET, 2009). Por suas vezes, as condições, aduzem os referidos autores (2009, p. 113), “concernem aos critérios, aos princípios, aos conceitos que comandam o processo de problematização. São necessidades que devem ser levadas absolutamente em conta na construção e na resolução do problema”.¹⁰ Da articulação dos dados e das condições surgem hipóteses de soluções a serem validadas ou infirmadas posteriormente (FABRE; MUSQUET, 2009).

Quatro características do processo de problematização podem ser elencadas. Trata-se de um processo multidimensional, ou seja, de posição, construção e resolução de problemas, sem haver uma única ordem sequencial, nada impedindo, por exemplo, a reformulação de problemas, revisitando-se dados e condições (FABRE; MUSQUET, 2009).

Em relação à segunda característica, no referido processo há uma dialética entre o conhecido e o desconhecido. A problematização pressupõe pontos de referência provisórios. Ademais, esse modelo de organização da experiência é informado por critérios normativos (morais, técnicos, jurídicos...), já construídos ou por serem construídos, que delineiam ou enquadram a problematização. Por fim, há, nele, uma “esquematização funcional do real” (FABRE; MUSQUET, 2009, p. 113),¹¹ sem pretensão de reproduzi-lo em inteireza, buscando-se, antes, construir ferramentas nesse processo (FABRE, 2009).

Não havendo mais uma normatividade educacional impositiva e constritiva da liberdade do educando, surge de um lado o questionamento, por vezes o enfrentamento da autoridade do educador, somando-se a isso a desvalorização da subjetividade discente e a falta de aproximações de experiências que impede a compreensão de valores diferentes entre docentes e discentes.

⁹ « Problématiser, c'est donc développer un questionnement visant à identifier les données et les conditions du problème et à les mettre en tensions ».

¹⁰ « Les conditions concernent les critères, les principes, les concepts qui commandent le processus de problématisation. Ce sont des nécessités dont il faut absolument tenir compte dans la construction et dans la résolution du problème ».

¹¹ « (...) schématisation fonctionnelle du réel (...) ».

Neste contexto, estudar a veridicção parrésica nas práticas de autoconstrução ética é uma via importante para aproximar, sob o ponto de vista ético, os sujeitos educativos, modo a centralizar os valores morais da verdade benevolente e da confiança como fundamentais para uma Educação autêntica e corajosa que supere os limites estreitos do logocentrismo.

Admiração de si conjuga-se bem com cuidado de si. É na *Hermenêutica do sujeito* que Foucault (2006a) desenvolve todo um conjunto de reflexões sobre tal noção (*epiméleia heautou* no grego, *cura sui* no latim), na qual se inscreve, aliás, o *conhece-te a ti mesmo*. Conhecer-se é uma das modalidades do cuidado de si, este o fundamento daquele.

Além do aspecto atitudinal, incluso relacional, o cuidado de si implica uma conversão do olhar voltado do exterior para si mesmo, uma condução atenta do exterior para si mesmo. Como diz Foucault (2006a, p. 302), “deslocamento, trajetória, esforço, movimento: é o que devemos reter na ideia de conversão de si”. Mas, como aponta Hadot (2014), o termo conversão, *conversio* em latim, corresponde a dois termos gregos com sentidos diferentes: *epistrophê* (mudança de orientação), implicando ideia de retorno (à origem, a si) e *metanoïa* (mudança de pensamento, arrependimento), implicando ideia de mutação e renascimento.

Revel (2005, p. 33) define o cuidado de si como o “conjunto das experiências e das técnicas que o sujeito elabora e que o ajudam a se transformar a si mesmo”, visando a uma melhor preparação e a uma ação diante das situações da vida, implicando a aquisição de conhecimentos (*mathesis*) e treinamentos práticos sobre si próprio (*áskesis*), sejam espirituais ou corpóreos (FOUCAULT, 2011).

Acompanhemos Foucault (2012, p. 160), em esforço de sintetizar o delicado fio semântico da palavra):

(...) a *parrêsia*, a obrigação de tudo dizer, aparece como um preceito que se aplica ao mestre, ao guia, ao diretor, digamos a este outro que é necessário no cuidado de si; só se pode, com efeito, cuidar de si, só se pode ocupar-se consigo mesmo, só se pode *epimeleisthai heautou*, à condição de sermos ajudados por alguém, e é esse alguém, esse outro no cuidado de si, sobre quem pesa a obrigação de *parrêsia*.¹²

Ao longo dos estudos que Foucault empreendeu em relação à parrésia, a liberdade sobressai como uma característica essencial. O dizer-franco implica três aspectos: uma liberdade de forma pela qual se escolhe como esse dizer é veiculado, uma liberdade de tempo

¹² "(...) la *parrêsia*, l'obligation de tout dire, apparaît comme un précepte qui s'applique au maître, au guide, au directeur, disons à cet autre qui est nécessaire dans le souci de soi; on ne peut en effet se soucier de soi, on ne peut s'occuper de soi, on ne peut *epimeleisthai heautou*, qu'à la condition que l'on soit aidé par quelqu'un, et c'est ce quelqu'un, cet autre dans le souci de soi, sur qui pèse l'obligation de *parrêsia*".

pela qual se escolhe quando esse dizer é manifestado; uma liberdade de conteúdo pela qual se escolhe o que será dito ao outro. São liberdades conexas ao ato, portanto.¹³

Na *Hermenêutica do sujeito*, a liberdade parrésica é aproximada a uma arte, ligada ao e orientada pelo *kairós*, ou seja, pela ocasião oportuna, prudencial, o dizer fidedigno a si próprio, já que o sentido positivo da parrésia não se confunde com tagarelice imprópria e desgarrada do interlocutor, tampouco adulação:

(...) a *parrhesía* (a *libertas*, o franco-falar) é esta forma essencial (...) à palavra do diretor: palavra livre, desvincilhada de regras, liberada de procedimentos retóricos na medida em que, de um lado, deve certamente adaptar-se à situação, à ocasião, às particularidades do ouvinte; mas, sobretudo e fundamentalmente, é uma palavra que, do lado de quem a pronuncia, vale como comprometimento, vale como elo, constitui um certo pacto entre o sujeito da enunciação e o sujeito da conduta. O sujeito que fala se compromete. No mesmo momento em que diz “eu digo a verdade”, compromete-se a fazer o que diz e a ser sujeito de uma conduta, uma conduta que obedece ponto por ponto à verdade por ele formulada (FOUCAULT, 2006a, p. 492).

E já que aqui se busca uma franqueza que também sirva como exemplo moral, adulação não é sinônimo de emulação. Na primeira, o adulador, de natureza invejosa,¹⁴ tenta se parecer com o adulado apenas para obter vantagens e benefícios próprios, instrumentalizando este último, portanto.

O adulador, ao fingir benevolência e reconhecimento do adulado, não faz senão antecipar uma dupla traição: com o adulado, ao elogiar sem assim pensar realmente; com ele próprio, por não ser coerente em dizer o que pensa, embora a inveja seja uma admiração inconsciente ou às avessas (PLUTARCO, 2010, ARTETA 2007). Aliás, no ensaio *Sobre cómo se debe escuchar*, Plutarco (1992) destaca o quanto a inveja pode deixar de tornar proveitosa a escuta, na medida em que faz desviar a atenção ao discurso para toda sorte de comparações e ações voltadas a minorar, maliciosamente, a importância da fala pronunciada.

¹³ “Na *parrhesia*, o que está fundamentalmente em questão é o que assim poderíamos chamar, de uma maneira um pouco impressionista: a franqueza, a liberdade, a abertura, que fazem com que se diga o que se tem a dizer, da maneira como se tem vontade de dizer, quando se tem vontade de dizer e segundo a forma que se crê ser necessário dizer. O termo *parrhesia* está tão ligado à escolha, à decisão, à atitude de quem fala, que os latinos justamente traduziram *parrhesía* pela palavra *libertas*” (FOUCAULT, 2006a, p. 450-451).

¹⁴ “Agora o adulador, sendo falso, vil e mercenário, como está perfeitamente consciente de que atenta contra a amizade, que, pelos seus actos, terá tanto valor como uma moeda falsa; tendo também uma natureza invejosa, serve-se da inveja contra os seus semelhantes, porfiando por os derrotar nos gracejos de mau gosto e nos trocadilhos de linguagem, ao passo que treme e tem medo diante dos que são seus superiores (...)” (PLUTARCO, 2010, p. 131).

Ainda, diferentemente do parresiasta, o adulator encontra-se sob o tipo asqueroso da mentira (KOLNAI, 2013). Todavia, um asco bem menos afetado ao dizer mentiroso, ao fluido mentiroso considerado como tal, que à indiferença interna entre o verdadeiro e o falso, inclusive para si próprio, pouco importando ao asqueroso definir os limites entre um e outro, sem qualquer tribulação ou comoção interna, sem medida nem caracterização própria e estruturada: matéria liquefeita, derretida, homogênea, pegajosa, tendente a se estender sem limites, indefinidamente, de modo negativo e provocativo em relação ao sujeito (KOLNAI, 2013).

O que caracteriza a mentira, primeiramente, é a “(...) agressividade oculta, escorregadia e sinuosa, por assim dizer, como os vermes e as cobras” (KOLNAI, 2013, p. 78),¹⁵ tal a lisonja do adulator, com más intenções, que busca pela palavra opaca se aproximar sobre um espaço que lhe é vedado.

Contudo, a parrésia, mal vertida, também pode ser objeto de asco.

Verdade é uma só e pronto, ora, *dar o papo reto, rasgar o verbo, dar a real, dizer na lata*, não? Que nada. Mais uma vez, as nuances fazem toda a diferença. Vida ou morte, ousaria dizer, no sentido metafórico e literal da expressão. Normalmente, quando se diz a alguém para ir a outrem e lhe dizer a verdade, logo ouve-se que um amigo acaba de ser perdido, que se comprometeu com terceiro que disse para não falar nada, que quase foi às vias de fato com o interlocutor... O risco embutido no ato parrésico, com efeito e à primeira vista,, faria jus a tais advertências.

Seria assim a franqueza, a sinceridade tão malquerida, desajuste fatal das boas relações, palavra irreversível que, dita, traria mais complicações que soluções? Não seria melhor deixar como está, fazer de bobo, ao invés de correr riscos?

Depende duplamente. Depende da ambição da pessoa, de ser si mesma querendo o mesmo ao outro. Nessa profundidade, poucos mergulham, por isso tanto se vive no reino das omissões e dos arquejamentos solitários e escondidos.

Depende, também, de saber exercer a fala franca. Desse modo, a primeira resposta é, antes, ética; a segunda, ética e técnica, prudencial, melhor dizendo. Na esteira de Plutarco (2010), que traz mesmo uma série de indicações precisas para amortecer a experiência da

¹⁵ “(...) agresividad oculta, escurridiza y sinuosa, por decirlo así, a modo de la de los gusanos y culebras”.

verdade, ela pode ser ferina, até corajosa, mas sem a benevolência regendo o espírito de todo o processo, não vale nada, é ineficaz ou gera sofrimento inútil. Aliás, há de ser destruída, vetada ao miserável incauto que a pronuncia. Pronunciando-a, confunde as vias taumatúrgicas de uma boa vida com esse vômito que não é senão a indigestão do asqueroso. Que não fale quem não sabe. E é a junção da potência parrésica com a prudência, ministramento adequado da dose, incluso, é dizer, o bom amortecimento da experiência, que nos permite dizer que a boa parrésia há de ser filtrada, dimensionada, bem manejada pelo docente, enfim, possível de ser transposta para os domínios da educação.

Por isso, de se distinguir *franquice*, neologismo aqui concebido, da franqueza. A primeira, um tremelique, uma deturpação ou adulteração da segunda. Franquice é o exagero desnecessário, o vício inaugural da estupidez com que o idiota pretende banhar-se com o ouro da verdade, a destilação incontínente de veneno que é vício moral, impropriedade verbal, tosquice maléfica e desvirtuamento da franqueza que busca a elevação moral do outro por meio do autoconhecimento e da conseqüente busca de correção de vícios e falhas. Diferentemente, o parresiasta se apresenta ao outro na medida em que as palavras por ele proferidas coincidem ou harmonizam-se com as próprias ações, brilhando por si e servindo como exemplo ético, de modo a que o silêncio ignorante de si seja despertado pela parrésia do outro.

Pode-se mesmo conectar a parrésia de excesso com dois tipos asquerosos,¹⁶ ligados à *saciedade* e à *vitalidade exagerada ou desenvolvida em lugar inadequado*, na esteira de Kolnai (2013).

De se ter cuidado, pois, no manejo da arte, o que leva à necessidade de amortecer a experiência educativa e especificar meios pelos quais os sujeitos educativos

¹⁶ No domínio educativo, dentro dessa tipologia da engenhosidade em lugar inadequado (leia-se, em sala), embora em ângulo diferente do dizer franco, é possível ter em vista o *educando do bote*, melhor explicando - e a explicação com efeito se faz necessária! - aquele que, como antecipado acima, busca fazer do pífio e desprezível deslize de forma ou conteúdo de tema abordado uma blasfêmia contra o saber, ou ainda, numa sanha que chega a surpreender o noviço monopolista do saber, procura em cada assertiva um contraponto ou objeção sem consistência, uma espera que não é ponderação, mas de oportunidade, para *dar o bote*, oculto na curva (ou na fileira!) (bem próximo do tipo da mentira, portanto).

Por outro lado, dentro da tipologia por *vitalidade exagerada ou desenvolvida em lugar inadequado*, poder-se-ia destacar o docente que, frente à menor pergunta, com menor sinal do discente ao levantar a mão e ousar verticalizar o ponto de interrogação, ainda que do modo mais respeitoso, ao perceber que na pergunta pode haver, minimamente, algum potencial de contrafação maliciosa à fala do primeiro, algum cheiro estranho, já o tem por tacanho, apoiando-se na sua autoridade, hoje sustentada à míngua, para, com violência e manuseio excessivo e torpe daquela vitalidade intelectual e eloquente (verborrágica, não raro), oprimir a liberdade intelectual e de expressão daquele, seja de modo implícito ou explícito.

podem organizá-la no âmbito da parrésia e dos processos educativos, notadamente pelo grito e pelo riso, ambos fonte de surpreendimento.

Diante do fenômeno admirativo, há aproximação e recuo. Preservação ao mantermos distância, risco ao dele nos aproximarmos. Fazemos uma coisa e outra ao nos admirarmos de algo ou alguém, no sentido de nos surpreendermos (THIEVENAZ, 2017, ARTETA, 2002, HAMELINE, 2014).

Bega (2014, p. 149) esboça uma série de questões ligadas às relações entre o surpreendimento, o saber e o modo como o educador traz isso para si e para os educandos nos contextos em que se situam:

Antes do surpreendimento daquele que está em vulnerabilidade de aprendizagem, há a capacidade do profissional (professor ou formador) de se surpreender. É o profissional que “transmite” sua capacidade de surpreendimento, mobilizando assim sua maneira de se reportar ao saber e a si próprio. Cabe a ele se surpreender a fim de possibilitar que o outro se surpreenda. Cabe a ele estar em uma certa liberdade, e nada aceitar como óbvio. É ele afetado pelo que o desestabiliza? Pode abrir espaço ao imprevisto? É capaz de inventar lá onde seu ambiente habitual se fendilhou? Como evita ser blasé, insolente, e sobretudo não ser nem um pouco surpreendido por aquelas e aqueles que o questionam com suas respectivas diferenças, indiferenças ou questões deslocadas? Seu saber vem como resistência em se engajar no pensar coletivamente? Já sabe antecipadamente, confrontando-se muito pouco à singularidade de cada um? Pensa, com seu corpo, o que lhe escapa a fim de continuar uma transmissão vivaz? A instituição na qual ele trabalha acolhe seus surpreendimentos? Pode parecer ingênuo, hesitante, face a ela? Tem que se mostrar “sabendo tudo” custe o que custar? Questões e mais questões que não podemos ignorar.¹⁷

¹⁷ « Avant l'étonnement de celui qui est en vulnérabilité d'apprentissage, il y a la capacité du professionnel (enseignant ou formateur) de s'étonner. C'est le professionnel qui « transmet » sa capacité d'étonnement, engageant ainsi sa manière de se rapporter au savoir et à lui-même. C'est à lui d'être étonné pour permettre que l'autre le soit. À lui d'être dans une certaine liberté, et ne rien accueillir comme allant de soi. Est-il affecté par ce qui le déstabilise ? Peut-il faire place à l'imprévu ? Est-il capable d'inventer là où son cadre habituel s'est fendillé ? Comment évite-t-il d'être blasé, revenu de tout, et surtout de n'être nullement étonné de celles et ceux qui le questionnent avec leurs différences, leurs indifférences, ou leurs questions déplacées ? Son savoir vient-il là comme défense à s'engager dans le penser-ensemble ? Sait-il déjà par avance, ne se heurtant plus guère à la singularité de chacun ? Pense-t-il, avec son corps, ce qui lui échappe pour poursuivre une transmission vivante? L'institution dans laquelle il travaille accueille-t-elle ses étonnements ? Peut-il lui-même paraître naïf, tâtonnant, face à elle ? Lui faut-il apparaître « tout sachant » coûte que coûte ? Des questions, des questions encore que nous ne pouvons refermer ».

Como dito, o elemento distintivo que constitui a parrésia é o risco. Foucault, nas discussões empreendidas em seu pensamento tardio (2006a, 2010, 2011), aquelas veiculadas em torno do cuidado de si e da parrésia, centraliza bastante o risco da fala franca *para o parresiasta*, sem adentrar, contudo, na discussão sobre o risco em relação ao outro interlocutor, aquele que se abre à fala do parresiasta, mais especificamente, no impacto que a franqueza pode nele produzir, taumatúrgico ou traumatizante.

Ora, a se caminhar no sentido da utilização de tais elementos éticos para a educação, em combinação com os ensinamentos de Plutarco (2010), há de se considerar a necessidade de amortecimento da experiência por parte do discente.

E, a se mobilizar os indutores e catalisadores do riso, do grito e do esquecimento, é incontornável pensar o surpreendimento. Nesse sentido, Thievenaz (2014), que condiciona o surpreendimento (*étonnement*), no âmbito da educação, a um ambiente de segurança para inibir ou para amortecer os riscos e o desequilíbrio na orientação a que o sujeito normalmente se refere diante do fenômeno admirativo. Breve, à luz da discussão em tela, é o risco da fala franca, porém em relação àquele que ouve.

Essa abertura à admiração, à surpresa, diferente do que se possa achar à primeira vista, requer confiança e coragem por parte do próprio sujeito ao aceitar se desestabilizar por ela, ao aceitar o jogo da busca e da descoberta (BEGA, 2014). No passo, o espanto pode atingir não apenas ignorâncias, mas também concepções já formadas (a desilusão ou a conversão como exemplo limite, talvez), uma comparatividade implícita com o estado anterior, mais ampla e precisamente, como diz Hameline (2014, p. 11), “(...)“experimentar turbacão que pode se transmutar em medo, abatimento, impasse, repulsa ou, no exato contrário, em alívio, esperança, abertura, maravilhamento”¹⁸.

Mais que surpresa, comum aos viventes, *instabilização*, desordenação ou questionamento de concepções e de representações já firmadas ou tidas pelo sujeito. Isso guarda uma dramaticidade conflituosa entre o familiar (o conhecimento tido à boa distância justamente porque se conhece bem o objeto) e o estranho próximo que chega de repente, a alterar, bruscamente, as regras hierarquizantes das proximidades (HAMELINE, 2014).

Além disso, o outro (*alter*) altera, sem se saber no momento da emoção (e às vezes muito depois), se isso vem para melhor ou não, para se fortalecer ou para incidir em perigos e riscos. *Fragilidade*, portanto, o segundo elemento do surpreendimento

¹⁸ « (...) éprouver du trouble qui peut se transmuier en crainte, abattement, impasse, répulsion, ou, tout au contraire, en soulagement, espoir, ouverture, émerveillement ».

(*étonnement*), ao lado da surpresa, porque vem da insegurança e do desconhecimento que atinge a sensibilidade do sujeito (HAMELINE, 2014).

Tem, todavia, *potencial de mudança* desse mesmo sujeito (terceiro elemento), exogenamente provocada, tal externalidade podendo alienar o sujeito de si próprio, como servir para que o sujeito melhor se conheça, por exemplo, como reconhecimento do autoengano, momento de alteração justamente daquela normalidade classificatória das distâncias, do tido por mais ou menos conhecido (HAMELINE, 2014).

Em passo similar e de modo sintético, Boutinet (2014) reúne duas condições para o aprendizado por meio do surpreendimento: que a desestabilização que este provoca não seja tão intensa a ponto de ser traumatizante e que o sujeito não esteja ele próprio, antes dessa experiência, em um estado de grande vulnerabilidade psicológica, pois do contrário o aprendizado pela segurança se faz primeiro e prioritário.

Como elemento produtor de surpreendimento, o grito, mas um grito ético.

Não apenas na Educação a produção cultural e científica sobre o grito é parca, mas a própria cultura sobre ele pouco reflete. Quando o faz, é para oferecer-lhe conotação negativa.

Cedamos, no entanto, um pouco de voz ao grito. Deixemos o grito falar, percorrer naturalmente seus caminhos, a fim de acompanhá-lo e observá-lo um pouco ao percorrer os barulhos de uma sociedade que se faz de alegre e equilibrada, que tenta se acomodar na crista eterna da transição para um sempre novo.

Trata-se de buscar uma estética ou estilística da existência que nada tem a ver com a forma grotesca atribuída ao grito pelas variadas expressões da cultura (SCHWENGER, 2014, BATAILLE, 2016). O grito apresenta também dimensões de resistência, de inconformidade, de vigor, de vitalidade, de proteção de si e do outro, de excitação dos sentidos voltados à elaboração do prazer ou à interrupção da dor. *Acordamento*, acordoamento de tantas cacofonias errantes em tantos espaços sociais.

Como interrupção, o grito serve como aviso para esquecer, seguir sem olhar para trás, confiar em si e nos que assim advertem e nos guardam, sem volver o espírito para as passagens já trilhadas de um caminho ainda a concluir. Esquecer, devolver-se como imperativo frente a um presente promissor que nos interpela à ação. Assim, mas não!, Orfeu! Assim, mas não!, mulher de Ló!

No âmbito do cuidado de si parrésico e das diferentes escolas que se ocuparam da verdadeira vida, uma delas foi o cinismo, combate não raro diatríbico contra vícios individuais e sociais (FOUCAULT, 2011), filosofia de efeito concentrado que buscava dar os tons mais altos para que os demais alcancem o tom certo (LAÉRTIOS, 2008).

O cinismo não foi uma escola filosófica no sentido estrito do termo. Nele, a prática tem precedência sobre a teoria, valendo destacar que referida corrente não era voltada para aspectos teóricos especulativos, conceituais e universais, nem era adepta de uma filosofia sistemática. Visava, sobretudo, à concreção da vida humana e à sua materialidade (NAVIA, 2009).

Nesse sentido, há uma brevidade ou um acesso direto à virtude que caracteriza o cinismo, uma retidão que não enquadra a vida em sistemas filosóficos estritamente especulativos e teóricos. Esse caminho curto, mediado pela ascese, pela resistência e pela fala franca, é mais difícil que o caminho longo, mediado pelo aprendizado que passa pelo discurso professoral, doutrinário e escolar tradicional (FOUCAULT, 2011). Trata-se, pois, de uma orientação filosófica de caráter prático, que adotou um minimalismo teórico a favor de uma doutrina prática e de eficácia imediata (SNELL, 2009; HADOT, 2004).

Em respostas curtas, ásperas e de efeito, ou em gestos e comportamentos, o cinismo busca importunar as pessoas para que elas se tornem oportunas a si mesmas. O ato cínico prefere a atitude e instrumentaliza o verbo como suporte desse desiderato. Uma pedagogia cínica, portanto, rejeita a homeopatia e parte para a oposição por meio do espelho da verdade (DINUCCI, 2010).

Nessa ordem de ideias, a irreverência cínica é um princípio educativo, “um modo de fazer com que aquele que escute grave de fato a crítica e reflita sobre ela, o que raramente acontece quando nos limitamos a conversar de modo ‘civilizado’” (DINUCCI, 2010, p. 87).

Como já se escreveu:

Entoar notas altas para que os homens, buscando acompanhá-las, cheguem à virtude, constitui, em uma primeira análise, apenas uma metáfora de intensificação retórica. Mas nada impede que se desvele o próprio grito, vocalização intensificada, como um corolário dos desenvolvimentos práticos e teóricos do cinismo. Nada afasta, aliás, tudo recomenda incluí-lo nessa filosofia paradoxalmente extremada e essencializada, a qual pode trazer contributos para uma Educação que reflita criticamente sobre a redução dela ao ensino de competências cognitivas que minoram o sentido de vitalidade ética dentro e fora dos espaços escolares (CAMPOS; LIMA, 2020, p. 17).

O grito parrésico, por sua vez, não se confunde com o grito do personagem Estentor, professor avesso à Sócrates, que, cansado de repetir aos seus alunos, por não entenderem as lições relacionadas à astrobiologia clássica, optou por explicá-las gritando-as (SUNDT, 1987).

Tampouco, no sentido aqui defendido, guarda relação com destempero nem irascibilidade, mas com controle exercido do início ao fim (uso técnico, pois), que não se confunde exatamente com a retórica (embora esta possa lhe ser útil, afetada a um fim parrésico), pois esta está mais preocupada com o desempenho do próprio argumento, com o convencimento por parte daquele que ouve para creditar o argumento, pois, do que com o acesso à verdade moral que o enunciador deve buscar propiciar ao outro (FOUCAULT, 2006a).

À supererrogação, a fala franca e alta, o grito verdadeiro e benevolente; à sub-rogação, o silêncio que vive de lateralidades, haurido das forjas minimizantes da sub-rogação, da plena substitutibilidade de subjetividades, do morno indiferenciado.

Potente e irrequieto, atuante não para silenciar, mas para abrir e induzir a criação de novos espaços, eliciar o *thaumazein* no outro, o grito, por meio desse cuidado ao outro, pode fazer com que este busque falar a si próprio, integrar-se ao presente sensorial e espiritual, esquecer do esquecimento de si e agir na vida, pela vida, contra as misérias silenciosas e objetificantes na educação.

Do mesmo modo que o grito, o riso também é fator de surpreendimento, podendo catalisar positivamente a experiência educativa. Se, de um lado, a capacidade de se surpreender é algo natural e inato à criança (L'ECUYER, 2014, s.p.), de outro, o papel formativo do educador deve favorecê-la, estimulá-la no seu próprio fazer - aos jovens e adultos, mantê-la ou reavivá-la - nas diversas instâncias da práxis que permeia as relações de ensino e de aprendizagem, com paciência ao respeitar as diferentes singularidades dos educandos, por exemplo, a menor ou maior facilidade de eliciar emoções, acompanhá-los a fim de terem estrutura psíquica para lidar com as luzes e sons fortes do raio e do trovão, ou seja, com o atingimento da sensibilidade desses sujeitos educativos, bem como evitar que tal impacto sobre a vulnerabilidade não seja desestimulante, danoso, traumatizante, como já se disse *supra* (BEGA, 2014).

Trata-se de um processo de dupla transitividade (PAGNI, 2011), da vida para a escola (infiltração), ou seja, a inserção do riso nas fissuras dogmáticas e heteronômicas próprias aos espaços escolares, seguida da filtragem em razão das múltiplas significações do riso, a fim de dar direções éticas mais consentâneas com o projeto de uma educação solidária e aberta à alegria e ao descentramento de si que abraça o outro.

Por certo, buscar a produção de práticas pedagógicas eliciadoras do riso não deve implicar, tocante aos jovens e adultos, um ridículo retorno à infância biológica, mas a

assunção maturada de uma infância de completude, marcada, vivida, atualizada na maturidade, ressignificada, aproveitada, conjugada com a seriedade (CABODEVILLA, 1994).

Como aduz o mesmo autor, apontando para as qualidades da criança (1994, p. 262,):

A criança nos ensina que o mundo nasce de novo a cada manhã, que tudo na vida é jogo ou deve sê-lo, e que a realidade é muito maior que isso que nós abarcamos e compreendemos. Ensina-nos a admirar, a viver com plenitude o momento presente, a nos sentirmos solidários com todo o existente. Ensina-nos a simplificar nossa vida, a dar prioridade ao amor, a estar disponíveis para o inesperado, a confiar. Coisas insignificantes?¹⁹

Bem diz Cabodevilla (1994, p. 262): “*yo te educo, tú me educas*”. E mais, tal a criança, o exemplo muitas vezes não sabe que educa, nem tem a pretensão (a menor, por vezes) de se saber educador.

No reverso dessa senda, um riso outro, degradante, maravilhoso na primeira mirada, na segunda, porém, ilusório, depauperado, miserável, desnecessariamente arriscado.

Por medo das lágrimas, da negação da tristeza, rechaçando a unidade representada na lenda de Demócrito, o filósofo risonho, e Heráclito, o filósofo risonho, a sociedade contemporânea do exibicionismo e das imagens cintilantes de felicidade nos incita a rir, a gritar de rir, imediata e constantemente, sobretudo para os outros ou contra os outros, de modo a expurgar qualquer resquício de vulnerabilidade que nos mova para fora da controlabilidade racional e organizada do cotidiano individual e social.

Ao longo da obra *De tranquillitate animi* (Sobre a tranquilidade da alma), diante das vicissitudes, das falhas, das inconstâncias e das inclinações humanas à desmesura, Sêneca nos convida, ao invés de prantear as misérias ou eliciar o ódio ao gênero humano, a rir desses vícios, diminuindo, por consequência, a importância de tudo com vistas à tolerância e à benevolência para com o outro: “É mais humano rir-se da vida do que deplorá-la” (2014, s.p.), afirma esse estoico.

Exercitar o riso neste lugar semântico, portanto, é um meio de exercitar a tolerância em um duplo sentido. O primeiro sentido, negativo, atine à recusa ao ódio e à agressão contra o outro. O segundo, positivo, se revela no reconhecimento da impossibilidade

¹⁹ “El niño nos enseña que el mundo nace de nuevo cada mañana, que todo en la vida es juego o debe serlo, y que la realidad es mucho más grande que eso que nosotros abarcamos y comprendemos. Nos enseña a admirar, a vivir con plenitud el momento actual, a sentirmos solidarios con todo lo existente. Nos enseña a simplificar nuestra vida, a dar prioridad al amor, a estar disponibles para lo inesperado, a confiar. ¿Cosas insignificantes?”.

de dominar tudo à volta, o mundo e os homens, do que decorre a descontração de si e a desconstrução da veleidade obsessiva de reduzir ambos a mero objeto de controle e apropriação.

Como prática social que estimula a tolerância, ou, de modo distinto, como prática derrisória, o riso viabiliza, sem utopias nem violências extremadas, a necessária coexistência com o outro em sociedade (PERELMAN; OLBRECHT-TYTECA, 2014).

Se o grito e o riso podem ser mobilizados como potenciais catalisadores da problematização da experiência, acelerando a etopoiese do discente, o esquecimento ético também o faz, embora sob maneira inversa, provido, contudo, de igual força e vitalidade.

Em outras palavras, como catalisador, diminuindo a velocidade do processo de aprendizado para melhor distinguir e distinguir-se da névoa pletórica que, sem esforço, consegue, não raro exitosa, promover o esquecimento dos próprios sujeitos, em atividades cada vez mais pulverizadas e divididas entre a realidade material e virtual.

O ócio, o tempo livre, um fim em si mesmo, esse movimento deliberado tendente à unidade de sentido e de valores (TAYLOR, 2014, O'CONNOR, 2018), tem aqui um lugar privilegiado. Nada mais difícil que nada fazer? As exigências elevadas em um mundo frenético deitam raízes desde a tenra infância, gerando mesmo prejuízos no aprendizado, como acentua L'Ecuyer (2017).

Aprendamos diferentemente, desde crianças, a saber pausar as expectativas normativas de como se deve ser e viver, uma liberdade outra que não produtiva, para inclusive nos admirarmos e nos surpreendermos dos detalhes que escapam quando absortos na miríade estilhaçada de atividades individuais e sociais. Buscar integrações possíveis quando essa boa passividade, seletiva, adaptativa (WEITEN, 2016) e imantada de presente nos permite construir sentidos e pensar além das raias heteronômicas de utilidade social.

Esquecer também é viver. Quem é mais capaz, aquele que consegue perdoar e esquecer ou aquele que apreende páginas e páginas de um livro na memória e as transcreve quase à perfeição? Criador ou máquina? Taumaturgia ou admirada e performática execução? O que é melhor? *Que* melhor? Há de se hierarquizar tais instâncias, elaborar práticas de si²⁰ inatingíveis por conteúdos objetivos, formais e instrumentais. A experimentação espiritual de

²⁰ As práticas de si, autoformativas, relacionadas, porém, ao outro, são concebidas como ascese no sentido amplo, ou seja, como "(...) exercício de si sobre si mesmo através do qual se procura se elaborar, se transformar e atingir um modo de ser" (FOUCAULT, 2006b, p. 265).

si, bem realizada, há de se servir não apenas das fontes da memória, igual modo, do esquecimento. Para melhor aprender e viver.

Tal cuidado de si, evidenciado, por exemplo, nas *Cartas a Lucílio*, de Sêneca (2004), nos leva a uma saudável calibragem entre tempo, memória e esquecimento. Não o conhecimento de um tempo abstrato, mas o tempo da vida humana, contingente, pulsante e instável, no qual estamos inarredavelmente imersos, daí toda a importância de dele tomar consciência e viver o presente, viver cada dia como se fosse uma vida inteira, nas belas palavras desse estoico.

Ao se falar do esquecimento, não se trata de uma dimensão puramente lógico-racional ou cognitiva no aprendizado, mas antes, de uma leitura psicagógica²¹ dos processos educativos, de arte de vida como prática de si - de criar possibilidades de eliciação de uma experiência totalizante que nos torna mais harmônico conosco mesmos, menos fragmentados na miríade de compromissos e afazeres cotidianos. Por outro lado, a espessura do ócio se adapta harmoniosamente a nossa existência.

Uma assunção atitudinal que desacomula, que desaprende para aprender mais, que desobstrui para harmonizar inspiração com expiração. Para tanto, fundamental a colaboração, muito mais, a sabedoria de um docente, benevolente e não omissor - parresiasta -, que tenha trilhado diferentes mapas, é dizer, tido diferentes experiências de vida, pois aqui não é o cabedal curricular que se move num *crescendum* que vai auxiliá-lo, talvez o contrário. Diferentes relações entre os sujeitos educativos, diferentes relações dos sujeitos educativos consigo mesmo pedem também esquecimento, renovação, uma vivência de contraextase que vai no exato passo da perfectibilidade humana. Esquecimento não é aqui apagamento, é vitalidade; não é obliteração, é perdão, renovação.

Induzir o esquecimento, para além desse mecanismo natural, é coisa muito difícil, rara e nobre. Radicalmente fundamental. A memória passeia afiada em nossos compromissos, dos mais triviais aos mais importantes. E a habilidade é tão grande que chega a mapear também o irrisório, o banal, o trivial. Armazenar informações nada mais seria, parece, que um tipo natural de acumulação que se intensifica em nosso modo de vida, o mnemotropismo de que fala Candau (2012). A maximização dos recursos mnemônicos, sem dúvida, é auxiliar da

²¹²¹ Adota-se a distinção realizada por Foucault (2006a, p. 493): “chamemos, se quisermos, ‘pedagógica’ a transmissão de uma verdade que tem por função dotar um sujeito qualquer de aptidões, capacidades, saberes, etc., que ele antes não possuía e que deverá possuir no final dessa relação pedagógica. Se chamamos ‘pedagógica’, portanto, essa relação que consiste em dotar um sujeito qualquer de uma série de aptidões previamente definidas, podemos, creio, chamar ‘psicagógica’ a transmissão de uma verdade que não tem por função dotar um sujeito qualquer de aptidões, etc., mas modificar o modo de ser do sujeito a quem nos endereçamos”.

performance num mundo que busca resultados tangíveis, mensuráveis e objetivos. A massa e o fluxo de informações em uma sociedade sempre em movimento tendem, assim, a aumentar. E o medo de esquecer - contra a coragem de promover o esquecimento - acelera ainda mais essa dedicação.

Dizer para esquecer dentro de uma sala de aula que carrega saberes descontextualizados e alheios à subjetividade dos professores e escolares, constituindo estes em meros depositários silentes do que outrem já produziu e divulgou - aqueles, não raro, reproduzindo conhecimento ou comentando comentários - , em seguida validado, posto e legitimado, claro, por qualquer outro que não o referido depositário, dizer para esquecer em sala de aula só cabe na hierarquização da vida - e não qualquer vida, da boa vida - sobre - por vezes mesmo contra - o conhecimento neutral, objetivado e objetificante dos sujeitos educativos.

Referências bibliográficas

ARTETA, Aurelio. La mejor de las miradas. Sobre la admiración moral. *Claves de razón práctica*, n. 174, p. 4-13, jul./ago. 2007. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2321454>. Acesso em: 11 nov. 2022.

BATAILLE, Georges. Bouche. In: BATAILLE, Georges *et al.* *Dictionnaire critique*. Sarreguemines: Praial, 2016. p. 24-26. Disponível em: <https://editions-prairial.fr/dictionnaire-critique.html>. Acesso em: 13 nov. 2022.

BEGA, Mireille Cifali. Une clinicienne saisie d'étonnement. *Éducation permanente*, v. 200, n. 3, p. 143-153, 2014. Disponível em: http://www.education-permanente.fr/public/articles/articles.php?id_revue=1730. Acesso em: 11 nov. 2022.

BOUTINET, Jean-Pierre. Événement et étonnement : pour quel apprentissage ? *Éducation permanente*, v. 200, n. 2, p. 23-32, 2014. Disponível em: http://www.education-permanente.fr/public/articles/articles.php?id_revue=1730. Acesso em: 11 nov. 2022.

CABODEVILLA, José María. *Hacerce como niños: necesidad para los sabios y escándalo para los justos*. Madrid: Biblioteca de autores cristianos, 1994.

CAMPOS, Ibrahim Camilo Ede; LIMA, Walter Matias. À procura do grito na Educação. In: CHARLOT, Yan Capua *et al* (orgs.) *Educação e Contemporaneidade: contributos de sua rede colaborativa*. Aracaju: Criação Editora, 2020. p. 15-31. *E-book*. Disponível em: <https://editoracriacao.com.br/educacao-e-contemporaneidade-contributos-de-sua-rede-colaborativa/>. Acesso em: 14 nov. 2022.

CANDAU, Joël. La mémoire, la perte et le doute. In: FERREIRA, Maria Letícia Mazzucchi; MICHELON, Francisca Ferreira (orgs.). *Memória e esquecimento*. Pelotas: Ed. da Universidade Federal de Pelotas, 2012. p. 14-34. *E-book*. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/ppgmp/publicacoes/>. Acesso em: 13 nov. 2022.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Autoridade e educação: o desafio em face do ocaso da tradição. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 63, p. 975-993, dez. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782015000400975&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 11 nov. 2022.

DINUCCI, Aldo. Diógenes, o Cão: imagens, ditos célebres, comentários, epigramas. *Prometeus. Filosofia em revista*, n. 5, p. 85-99, jan./jun. 2010.

FABRE, Michel; MUSQUER, Agnès. Les inducteurs de la problématisation. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, v. 42, p. 111-129, 2009. Acesso em: <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2009-3-page-111.htm>. Disponível em: 11 nov. 2022.

FABRE, Michel. Qu'est-ce que problématiser? Genèses d'un paradigme. *Recherches en éducation*, n. 6, p. 22-32, 2009. Disponível em: <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no6.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2022.

FABRE, Michel. *Éduquer pour un monde problématique*. Paris: PUF, 2011a.

FABRE, Michel. Est-il possible d'éduquer dans un monde problématique ? *Revue internationale de philosophie*, v. 257, n. 3, p. 97-118, 2011b. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-internationale-de-philosophie-2011-3-page-97.htm>.doi:10.3917/rip.257.0097. Acesso em: 11 nov. 2022.

FABRE, Michel. *Le sens du problème: problématiser à l'école?* Louvain-la-Neuve: De Boeck, 2016. *E-book*. Disponível em : <https://www.amazon.com.br/sens-probl%C3%A8me-Probl%C3%A9matiser-l%C3%A9cole-P%C3%A9dagogie-ebook/dp/B06XPZYXZD>. Acesso em: 12 nov. 2022.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito: curso dado no Collège de France (1981-1982)*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006a.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: FOUCAULT, Michel. *Ética, sexualidade, política*. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b. p. 144-162.

FOUCAULT, Michel. *O governo de si e dos outros: curso no Collège de France (1982-1983)*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. La Parrêsia. *Anabases*, n. 16, p. 157-188, 2012. Disponível em: <https://journals.openedition.org/anabases/3959#quotation>. Acesso em: 11 nov. 2022.

GONZÁLEZ, Antonio. Thaumázein. In: GONZÁLEZ, Antonio. *Surgimiento: hacia una ontología de la praxis*. Bogotá: Ediciones USTA, 2014. p. 13-29. Disponível em: <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/28691>. Acesso em: 20 set. 2021.

HADOT, Pierre. *O que é a filosofia antiga?* 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

HADOT, Pierre. Parte IV. Conversão. In: HADOT, Pierre. *Exercícios espirituais e filosofia antiga*. São Paulo: É Realizações, 2014. p. 203-216.

HAMELINE, Daniel. Petite métaphysique de l'étonnement. *Éducation permanente*, v. 200, n. 3, p. 9-15, 2014. Disponível em: http://www.education-permanente.fr/public/articles/articles.php?id_revue=1730. Acesso em: 11 nov. 2022.

KOLNAI, Aurel. *Asco, soberbia, odio*. Fenomenología de los sentimientos hostiles. Madrid: Encuentro, 2013. *E-book*. Disponível em: <https://edicionesencuentro.com/libro/asco-soberbia-odio/>. Acesso em: 11 nov. 2022.

LAÊRTIOS, Diôgenes. *Vida e doutrina dos filósofos ilustres*. 2 ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

L'ECUYER, Catherine. Educar en el asombro y la belleza. *Mente Sana*, nov. 2014. Disponível em: <https://catherinelecuyer.com/publicaciones-divulgativas/>. Acesso em: 13 nov. 2022.

L'ECUYER, Catherine. *Educar en el asombro. ¿Cómo educar en um mundo frenético e hiperexigente?* 21 ed. act. Barcelona: Plataforma Editorial, 2017. *E-book*. Disponível em: <https://www.amazon.es/Educar-en-el-asombro-Actual/dp/8415577427>. Acesso em: 11 nov. 2022..

NAVIA, Luis E. *Diógenes, o Cínico*. São Paulo: Odysseus, 2009.

O'CONNOR, Bryan. *Idleness: a Philosophical Essay*. Princeton and Oxford: Princeton University Press, 2018. Disponível em: <https://www.amazon.com/Idleness-Philosophical-Essay-Brian-OConnor/dp/0691167524>. Acesso em: 12 nov. 2022.

PAGNI, Pedro Angelo. O cuidado de si em Foucault e as suas possibilidades na educação: algumas considerações. In: SOUZA, Luís Antônio Francisco de; SABATINE, Thiago Teixeira; MAGALHÃES, Bóris Ribeiro de (orgs.). *Michel Foucault: sexualidade, corpo e direito*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 19-45. *E-book*. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/book/18. Acesso em: 13 nov. 2022.

PLUTARCO. Sobre cómo se debe escuchar. In: PLUTARCO. *Obras morales y de costumbres (Moralia) I*. Madrid: Gredos, 1992. p. 159-195.

PLUTARCO. *Obras morais: como distinguir um adulator de um amigo: como retirar benefício dos inimigos: acerca do número excessivo de amigos*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2010. Disponível em: https://digitalis-dsp.uc.pt/jspui/bitstream/10316.2/2396/9/sobre_a_amizade.pdf?ln=es. Acesso em: 11 nov. 2022.

REVEL, Judith. *Michel Foucault: conceitos essenciais*. São Carlos: Claraluz, 2005.

SCHWENGER, Peter. Phenomenology of the scream. *Critical inquiry*, v. 40, n. 2, p. 382-395, 2014. Disponível em: <https://www.jstor.org/journal/criticalinquiry?refreqid=excelsior%3A0504a1521366b11ffe55a8d8d45a23de>. Acesso em 11 nov. 2022.

SNELL, Bruno. *A cultura grega e as origens do pensamento europeu*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

SUNDT, Ed. The Shout. *The English Journal*, v. 76, n. 6, p. 56, 1987. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/818058?seq=1>. Acesso em 11 nov. 2022.

TAYLOR, Mark C. *Field Notes from Elsewhere: Reflections on Dying and Living*. New York: Columbia University Press, 2014. Disponível em: https://books.google.com.br/books/about/Field_Notes_from_Elsewhere.html?id=VcFR61zheL4C&redir_esc=y. Acesso em: 12 nov. 2022.

THIEVENAZ, Joris. Repérer l'étonnement: une méthode d'analyse du travail en lien avec la formation. *Éducation permanente*, v. 200, n. 3, p. 81-96, 2014. Disponível em: http://www.education-permanente.fr/public/articles/articles.php?id_revue=1730. Acesso em: 11 nov. 2022.

THIEVENAZ, Joris. *De l'étonnement à l'apprentissage : enquêter pour mieux comprendre*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur, 2017. Disponível em: <https://www.cairn.info/de-l-etonnement-a-l-apprentissage--9782807307117.htm>. Acesso em: 11 nov. 2022.

WEITEN, Wayne. *Introdução à psicologia: temas e variações*. 3 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

5 METODOLOGIA

Para a consecução dos objetivos principais e específicos do trabalho, foi realizada pesquisa qualitativa, aplicada e exploratória, mediante pesquisa bibliográfica das obras de Michel Fabre no campo da problematização da experiência na Educação, bem assim das obras correspondentes ao pensamento ético de Michel Foucault, em precisão, as dedicadas ao estudo da Antiguidade grega e romana no âmbito do cuidado de si e da parrésia ética.

A partir destas obras que serviram como fio condutor inicial dos estudos, notadamente, *A Hermenêutica do sujeito* (1981-1982), *O governo de si e dos outros* (1982-1983), *A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II* (1983-1984) e as conferências proferidas em Berkeley (1983), foram pesquisadas fontes histórico-filosóficas primárias e secundárias que, no campo ético, desvelam diferentes concepções semânticas da parrésia, tais a parrésia socrática, cínica, estoica e plutarquiana, destacando-as com o fito de articular essa ferramenta conceitual como possibilidade educativa voltada à concepção e à prática de elementos indutores e catalisadores da problematização da experiência - a exemplo das categorias metadiscursivas do grito, do riso e do esquecimento -, concomitantemente à elaboração dos respectivos embasamentos teóricos que permitam a utilização pedagógica desses meios, irreverentes e escassos nos espaços educativos, quanto necessários contra uma Educação logocêntrica e rarefeita de encontros de subjetividades autênticas, benevolentes e corajosas em uma dimensão de prudencialidade regulatória da vida.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Declinam-se, doravante, os quatro manuscritos declinados na Apresentação, em seguida anexados na ordem abaixo relacionada, conforme Resolução nº 7, de 30.10.2019 do PPGE/UFAL, a qual, conforme ementa, define *a estrutura opcional do trabalho de conclusão em formato de artigo*.

Manuscrito 1

- CAMPOS, Ibrahim Camilo Ede; LIMA, Walter Matias. Mundo problemático e os desafios de organização da experiência educativa nos problemas complexos incertos. *Acta Scientiarum. Education*, v. 43, n. 1, p. e51694, 2021. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v43i1.51694>. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/51694>. Acesso em: 14 nov. 2022.

Manuscrito 2

- CAMPOS, Ibrahim Camilo Ede; LIMA, Walter Matias. À procura do grito na Educação. In: CHARLOT, Yan Capua *et al.* (orgs.). *Educação e Contemporaneidade: contributos de sua rede colaborativa*. Aracaju: Criação Editora, 2020. p. 15-31. *E-book*. Disponível em: <https://editoracriacao.com.br/educacao-e-contemporaneidade-contributos-de-sua-rede-colaborativa/>. Acesso em: 14 nov. 2022.

Manuscrito 3

- CAMPOS, Ibrahim Camilo Ede; LIMA, Walter Matias. Riso e estridência na Educação. *Debates em Educação*, v. 12, n. 27, p. 446-458, maio/ago. 2020. DOI: 10.28998/2175-6600.2020v12n27p446-458 Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/8085>. Acesso em: 15 nov. 2022.

Manuscrito 4

- CAMPOS, Ibrahim Camilo Ede; LIMA, Walter Matias. Cuidado de si parrésico, memória e esquecimento: ancoragens psicagógicas e filo-pedagógicas nas Cartas a Lucílio. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 15, p. e3890004, 2021. DOI: 10.14244/198271993890. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3890>. Acesso em: 14 nov. 2022.



Mundo problemático e os desafios de organização da experiência educativa nos problemas complexos incertos

Ibrahim Camilo Ede Campos* e Walter Matias Lima

Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Av. Lourival Melo Mota, s/n., 57072-900, Maceió, Alagoas, Brasil. *Autor para correspondência.
E-mail: icec.campos@gmail.com

RESUMO. O presente artigo objetiva apresentar o modelo de organização da experiência educativa segundo a pedagogia do problema de Michel Fabre (1948-), filósofo francês, com foco na problematização das questões sociais polêmicas. Diante dos desafios de um mundo problemático que interroga os sujeitos educativos em relação ao conteúdo, ao modo e ao tempo das relações ensino-aprendizagem, cabe à Educação fornecer ao aluno e desenvolver junto a ele duas instrumentalidades metafóricas interdependentes que atinem à organização bussolar e cartográfica da experiência. A bússola representa a funcionalidade cognitiva e metodológica que estrutura formalmente o processo de problematização. O suporte cartográfico constitui o substrato material e cultural desse processo, a permitir a localização, a orientação e a discriminação de limites dos itinerários educativos a serem percorridos pelo discente, com o auxílio do docente. Na problematização das questões sociais polêmicas, a associação de múltiplas coordenadas éticas, científicas, políticas, econômicas e culturais aos saberes racionais e estáveis ensinados e reproduzidos na escola altera o conjunto das condições e dos dados mobilizados para a construção ou para a resolução do problema. O tratamento dessas questões complexas enfrenta obstáculos reducionistas contra os quais se propõe uma estratégia educativa metodológica respeitosa da pluralidade de posições argumentadas e divergentes. Em um *ethos* escolar democrático e avesso a injuntividades normativas, tampouco receptivo a relativismos que impeçam a abertura dialógica da experiência fundada na intersubjetividade, educar para a problematização da vida em sociedade implica o dimensionamento regulatório e prudencial dos fatos e dos valores nela imersos. Esse exercício, a ser realizado conjuntamente pelos sujeitos educativos, propicia ao discente, diferentes possibilidades de percursos e de escolhas conducentes à autoconstituição ética, mister indeclinável neste mundo problemático.

Palavras-chave: filosofia da educação; pedagogia e educação; sistemas pedagógicos; pedagogia do problema.

Problematic world and the challenges of organizing educational experience in uncertain complex problems

ABSTRACT. This paper aims to present the educational experience organization model according to the pedagogy of the problems of Michel Fabre (1948-), French philosopher, focusing on some questions raised on controversial social issues. Faced with challenges in a problematic world that questions the educational subjects regarding content, mode and time of teaching, and the learning relations, the Education responsibility is to provide the student and develop together with him two interdependent metaphorical tools that meet the compass and cartographic organization of the experience. The compass represents the cognitive and methodological functionality that structures formally the raising question process. The cartographic support is the material and cultural substratum of this process, allowing the location, orientation, and discrimination of the educational itinerary boundaries to be crossed by the student with the teacher's help. In raising questions on controversial social issue, the association of ethical, scientific, political, economic, and cultural multiple coordinates with the rational and stable knowledge taught and reproduced in school changes the set of conditions and data mobilized to constructing or solving the problem. The treatment of these complex issues faces reductionist obstacles against the ones that propose a respectful methodological educational strategy from the plurality of argued and divergent positions. In a democratic school *ethos* and averse to normative injunctions, neither receptive to relativisms that prevent a dialogic opening about the experience founded on intersubjectivity, educating for raising questions in life in society involves regulatory and prudential dimensioning of the facts and values immersed in it. This exercise, to be carried out together by the education professionals, provides different possibilities of paths and choices to the student leading to ethical self-constitution, which is indeclinable in this problematic world.

Keywords: philosophy of education; pedagogy and education; pedagogical systems; pedagogy of the problems.

El mundo problemático y los desafíos de organizar la experiencia educativa en problemas complejos inciertos

RESUMEN. Este artículo tiene como objetivo presentar el modelo de organización de la experiencia educativa, de acuerdo con la pedagogía del problema de Michel Fabre (1948-), filósofo francés, centrándose en alguna problematización de temas sociales controvertidos. Frente a los desafíos de un mundo problemático que cuestiona a los profesionales de la educación sobre el contenido, la forma, el momento y las relaciones de enseñanza y de aprendizaje, la responsabilidad de la educación es proporcionar al alumno y desarrollar con él dos instrumentos metafóricos interdependientes que abordan la organización de la brújula y cartográfica de la experiencia. La brújula representa la funcionalidad cognitiva y metodológica que estructura formalmente el proceso de problematización. El soporte cartográfico es el sustrato material y cultural de este proceso, permitiendo la ubicación, la orientación y la discriminación de los límites de los itinerarios educativos que el alumno debe seguir, con la ayuda del profesor. En la problematización de cuestiones sociales controvertidas, la asociación de múltiples coordenadas éticas, científicas, políticas, económicas y culturales con el conocimiento racional y estable enseñado y reproducido en la escuela cambia el conjunto de condiciones y datos movilizados para construir o resolver el problema. El tratamiento de estos problemas complejos enfrenta obstáculos reduccionistas contra los cuales se propone una estrategia educativa metodológica respetuosa de la pluralidad de posiciones discutidas y divergentes. En un *ethos* escolar democrático que es contrario a los mandatos normativos, tampoco receptivo a los relativismos que hacen imposible la apertura dialógica de la experiencia fundada en la intersubjetividad, educar para la problematización de la vida en la sociedad supone el dimensionamiento regulatorio y prudencial de los hechos y valores inmersos en ella. Este ejercicio, que se realizará conjuntamente por profesionales de la educación, proporciona al estudiante diferentes posibilidades de caminos y opciones que conducen a una autoconstitución ética, que es indeclinable en este mundo problemático.

Palabras-clave: filosofía de la educación; pedagogía y educación; sistemas pedagógicos; pedagogía del problema.

Received on January 3, 2020.
Accepted on February 11, 2020.

Introdução

‘Incontestes, irrefutáveis, inegáveis, inquestionáveis, absolutos...’ são expressões cada vez menos vistas na produção acadêmica educacional com relação à autoridade docente, aos conteúdos e práticas curriculares, às instituições escolares e à própria Educação, microrreflexos de um mundo problemático.

As certezas fornecidas pela tradição dissolvem-se na provisoriedade, as promessas anunciadas e não realizadas pela modernidade quebrantam-se nas ondas da imediatidade e da volatilidade do tempo presente, intensamente ocupado na vida individual (pessoal e profissional) e coletiva. Deflui dessa contemporaneidade líquida uma perturbação dos referentes axiológicos outrora consolidados, sejam de cariz ético, político ou epistemológico, adentrando problemáticas de maior profundidade, somando-se a isso o fato de não haver, em um primeiro momento, nem mesmo uma ordem ou critério seguro capaz de legitimar determinada orientação em detrimento de outra (Fabre, 2011b).

Tais incertezas levam a Educação a renunciar a um projeto epistemológico referenciado em axiologias monolíticas que prescindam da problematização da experiência. À Educação cabe prover o aluno dos instrumentos metafóricos correspondentes à bússola e ao mapa, aliando, de modo interdependente, a funcionalidade cognitiva e metodológica do primeiro com o substrato cultural e material do segundo, o qual informa, ao menos parcialmente, o conteúdo dos dados e das condições que orientam o processo de problematização.

O presente artigo devota-se a apresentar as linhas estruturantes do processo de problematização da organização da experiência educativa propostas pelo pedagogo e filósofo francês Michel Fabre (1948-), com destaque para tal exercício epistemológico no campo dos problemas complexos incertos (*problèmes complexes flous*) e das questões socialmente polêmicas a eles correlatas.

Tais problemas ganham pertinência para a Educação à medida que a complexidade da vida é introduzida no âmbito da problematização da experiência educativa, para além, pois, de uma estruturação completa e artificial de dados e de condições do problema, fundados em saberes racionais e estáveis, apresentados sem as implicações éticas, políticas, econômicas ou culturais dos saberes correlatos a esses dois referentes cognitivo-formais.

A elucidação do que está em jogo, de modo a evidenciar a complexidade social do problema e seus diferentes aspectos, assim como a construção do problema por meio da seleção dos dados e das condições que devem entrar no processo de problematização, servem à elaboração de posições argumentadas, exercício conjunto entre o discente e o docente de modo a educar os sujeitos educativos para a problematização (Fabre, 2016b). Para tanto, são mobilizados os suportes instrumentais cartográfico e bussolar, de modo articulado e interdependente, em um processo dialético de dúvidas e de certezas (provisórias) que caracterizam a problematização da experiência.

Como orientar-se nos horizontes epistemológicos da experiência, frente aos desafios de um mundo problemático que interroga os sujeitos educativos em relação ao conteúdo, ao modo e ao tempo nas relações ensino-aprendizagem? Essa pergunta se enriquece e se complexifica ainda mais ao incitar a reflexão e a discussão das questões socialmente polêmicas na problematização e na organização da experiência educativa.

Incertezas e tentativas de organização da experiência educativa em um mundo problemático

Segundo Fabre (2011a), no mundo pós-moderno, as referências rígidas e tradicionais se perderam, a ponto de se qualificá-lo como problemático. O questionamento do cosmos dos antigos, habitado por mitos e deuses, trazido pela filosofia e pela tragédia, bem assim o questionamento da visão de mundo cristã baseada na fé (ambos referentes externos e superiores aos homens), desde a Renascença até os dias atuais traz, de um lado, uma problematização da vida e da cultura, seguida de um aumento do recalçamento das certezas nas ciências modernas (Fabre, 2011a; 2011b).

Neste mundo problemático, não há mais sistemas axiológicos absolutos, sejam eles de natureza secular ou espiritual. A edificação e a prática de valores são sempre passíveis de discussão, de reforma ou de redefinição, sejam elas suaves ou estruturais. Por decorrência disso, o eterno autoquestionamento (Fabre, 2016a) (que não implica, necessariamente, reflexividade ética), em diversos setores da sociedade contemporânea, como na política, no direito, na educação, na ciência, na alimentação, no lazer, na sexualidade, na espiritualidade e na arte, traz consigo a pulverização e a flexibilização das possibilidades de modelos éticos na vida individual e coletiva, carreando incertezas e turbulências na vida individual e social.

Os problemas surgem quando as coisas não mais se explicam por si próprias, quando ocorre uma ruptura da experiência (Fabre, 2016b), ou seja, uma desadaptação em relação à ordinariedade de determinada situação que não tem uma solução pronta e imediatamente disponível.

Nesse contexto, a ‘problemática’, que supera o aspecto subjetivo ou psicológico daquele que se depara com o problema, inscreve-se em uma objetividade que coincide com a cultura e com a historicidade. A problemática, consoante aduz Fabre (2009, p. 29, tradução nossa)¹, “[...] define a um só tempo as condições de possibilidade do pensamento ou da ação dos sujeitos e que dá estatuto de problemas a tal ou qual conjunto de elementos ou de acidentes aos quais os sujeitos vão se confrontar [...]”, da qual os problemas de escala individual são ligados e dela constituem projeção.

Referido autor (2011a; 2011b) declina duas ordens de problemáticas objetivas, distintas e inter-relacionadas. Na primeira ordem, os referentes relacionais e institucionais, provindos da tradição, constituem as soluções historicamente construídas, de tal modo que os problemas de adaptação dos sujeitos, a exemplo de insatisfações nas relações familiares, não põem em causa a solução da instituição da família tradicional para o problema da aliança, da filiação, da educação e do patrimônio. A estrutura institucional, nesse sentido, permanece sólida, conferindo suporte às relações e às práticas sociais.

Na problemática de segunda ordem, que coincide com a pós-modernidade, em que ocorre um enfraquecimento do recalçamento problemático, na linguagem meyeriana, são essas próprias estruturas sociais ou institucionais que são postas em causa, trazendo problemas de ordem identitária aos sujeitos: “[...] os papéis sociais, doravante, se revelam flutuantes: quem pode saber hoje, com certeza, exercer seu papel de esposo, de pai, de professor... ou simplesmente de homem ou de mulher? Em um mundo problemático, as próprias relações referenciais são sujeitas a cautela” (Fabre, 2011a, p. 101, tradução nossa)². Nesse sentido, as questões de identidade são evidenciadas, dada a pluralidade de valores convergentes,

¹ No original: “[...] ce qu'on appelle une problématique, c'est précisément cette structure qui définit à la fois les conditions de possibilité de la pensée ou de l'action des sujets et qui donne statut de problèmes à tel ou tel ensemble d'éléments ou d'accidents auxquels les sujets vont se trouver confrontés [...]”.

² No original: “[...] les rôles sociaux s'avèrent désormais fl ottants: qui peut savoir aujourd'hui avec certitude comment jouer son rôle d'époux, de parent, d'enseignant...ou tout simplement d'homme ou de femme? Dans un monde problématique, les relations référentielles sont elles-mêmes sujettes à caution”.

conflitantes ou antagônicos, sem que haja, nas sociedades ocidentais contemporâneas, uma hierarquia pré-definida que sirva como critério para a melhor solução (Fabre, 2011b).

Nesse sentido, cabe citar as palavras de Bauman (2008), a denotarem a pulverização e a provisoriedade dos modelos éticos na sociedade, os quais exsurtem de fissuras de problematidade de segunda ordem, levando problemas específicos para os sujeitos que vivenciam essas mudanças:

Sem nenhuma autoridade que ouse e/ou seja suficientemente poderosa para proclamar a universalidade das normas que prefere e deseja promover, e nenhuma capaz de assegurar a força obrigatória das normas por ela preferidas e promovidas, as regras orientadoras da interação humana são atiradas de volta ao caldeirão cultural logo que sugeridas. Cabe agora ao indivíduo, em grande medida, negociar por si mesmo soluções reconhecidamente provisórias e locais para suas discordâncias (Bauman, 2008, p. 182).

Sob o aspecto temporal, as sociedades tradicionais se referenciavam no passado. As modernas, no futuro, e as pós-modernas, no presente, na instantaneidade do aqui e agora (Fabre, 2011b). Essa hiperbolização axiológica do presente, somada à velocidade das relações sociais cada vez mais regidas pela lógica da comunicação instantânea e à distância, contribui para o aumento do hiato entre a projeção temporal de longa duração que caracteriza as instituições e a volatilidade e rapidez com que as representações e as práticas sociais se manifestam.

Somada à multiplicidade de caminhos que faz o viajante, até mesmo com referências ordenadas, hesitar para onde ir, novos ventos vindos dessa pluralidade ética reescrevem e diversificam as paisagens da tradição cultural. A par disso, por influxo de maior conhecimento sobre o mundo, o delineamento dos riscos fica mais fino e mais apurado, tornando mais complexos o nível de compreensão e de análise das situações pensadas pelo indivíduo e pela sociedade. A certeza cede para a probabilidade, a causalidade cede para a multifatorialidade e a segurança só se define enquanto provisoriedade, desmanche de uma sociedade moderna que privilegiava a solidez e a constância em dupla dimensionalidade: situacional, a exemplo das relações conjugais, de amizade ou de trabalho; e espacial, como seja, na fixação de um indivíduo ou de uma instituição em determinada territorialidade, decorrência de vínculo axiológico com elas (Fabre, 2016a).

Aprender a viver sem absolutos, na imanência, sem, todavia, cair em um relativismo nocivo que dissolva qualquer amalgamento de intersubjetividade política, ética e de autocuidado, eis aí uma questão central no campo da educação. Fabre (2016a), apoiando-se no pragmatismo de John Dewey, desvela quatro vias complementares que possibilitam a construção de uma educação baseada em um relativismo controlado.

No âmbito epistemológico, sugere-se uma metodologia centrada em dúvidas e certezas provisórias, ao invés de dogmas, sejam elas científicas ou político-sociais. Na esfera societária, pensar a democracia como organização política primacial no âmbito da realização das potencialidades experienciais individuais e sociais, como a liberdade e a cooperação.

A terceira via concerne ao aspecto ético, no sentido de se trabalhar com uma educação prudencial, na qual a concreção situacional e a contingencialidade a ela inerente devam ser tensionadas com principiologias ou com sistemas de pensamento definidos *a priori*, de modo que a solução para determinado problema deva ser exercitada por meio de uma combinação do geral e do abstrato com o particular e o concreto. Além disso, é o crescimento moral individual e social a linha ética diretora, sendo esta compreendida como processo e não como fim (Fabre, 2016a).

A quarta via, complementar a todas as demais, busca pensar a vida cotidiana como estética, onde a experiência do belo, ao invés de se distanciar da existência ordinária, a ela se mistura. Assim, consoante aduz Fabre (2016a, p. 44, tradução nossa)³: “[...] ao invés de fazer da experiência estética algo de ascético, deve-se ver nela a encarnação da ideia no sensível, mas um sensível verdadeiro feito de desejos e de emoções [...]”, que possibilitam, por meio dessas experiências emotivas, uma etopoiese edificante ou de conversão, qualificada pelo engrandecimento de si no mundo.

Educar para a problematização: bussolar e cartografar a experiência educativa

O modelo educacional baseado na tradição, de caráter reprodutivo ou mimético em relação ao passado, à contemporaneidade não se ajusta porquanto comporta uma concepção platônica de verdade como essência una, da qual a virtude, subordinada ao Bem, se diferencia das imitações. Ora, como visto acima, a resposta quanto ao homem virtuoso na linha platônica, concernente, por exemplo, ao bom esposo, ao bom pai ou ao

³ No original: “[...] au lieu de faire de l'expérience esthétique quelque chose d'ascétique, il faut y voir l'incarnation de l'idée dans le sensible, mais un sensible véritable fait de désirs et d'émotions [...]”.

bom professor, transforma-se em pergunta aberta, em uma problemática de segunda ordem que interroga, antes de tudo, o próprio referente institucional (Fabre, 2011a).

Sem um único caminho, à Educação cabe fornecer elementos de referência para que o aluno trilhe os caminhos que escolher. A descrença no modelo rousseauiano de educar conforme a natureza e no modelo histórico-teleológico das metanarrativas convidam, na linha fabreana, a volver a atenção para uma filosofia da experiência que coincide com o pragmatismo de Dewey, sendo educativa a experiência que (i) possibilita novas experiências, (ii) fornece lições para a experiência futura; (iii) seja realizada dentro de um contexto democrático e de socialidade (Fabre, 2011a).

Essa concepção minimalista de normatividade educativa, que concebe a experiência como “[...] processo de transformação autorregulada [...]” (Fabre, 2011a, p. 107, tradução nossa)⁴, não constrói direções únicas a serem tomadas pelo aluno, tampouco o deixa desamparado. Apenas permite a ele se referenciar, aportando-lhe duas instrumentalidades metafóricas que definem o processo de problematização: a bússola e o mapa. Sem bússola nem mapas, o educando pode tornar-se um errante em um mundo incerto (Fabre, 2011b), diminuindo, por falta de orientação, as potencialidades de realização inerentes à liberdade humana. Em que consiste o aparato conceitual e metodológico das instrumentalidades da bússola e do mapa, é do que se passa a tratar.

Organização bussolar da experiência

A bússola metaforiza a abertura e a polarização do espaço de problematização por meio de quatro pontos cardeais, os quais atuam como referentes formais desse processo, assim organizados: posicionamento ou enunciação do problema, pesquisa de dados, identificação das condições e enunciação de hipóteses para solução desse problema.

De modo mais analítico, o posicionamento ou a fixação do problema consiste na delimitação, na demarcação ou no estabelecimento dos contornos da questão. Por sua vez, a construção do problema releva da tensão entre os respectivos dados e condições, ao passo que a solução guarda relação com a emissão e a verificação de hipóteses. Não há uma ordem sequencial obrigatória entre essas três fases. Pode-se, por exemplo, movimentar a problematização do problema para a solução, ou, em sentido inverso, a partir da crítica desta última, por meio da verificação de hipóteses que, afinal, não resolvem o problema, a ensejar a revisitação das condições (as regras) e/ou dos dados (os fatos), de modo articulado (Fabre, 2016b).

Trata-se de um modelo de racionalidade processual e dinâmico, fora do ceticismo e do dogmatismo (Fabre, 2011a). As normas definem as condições do problema e antecipam a forma das soluções, constituindo o quadro da problematização (Fabre, 2011b). Assim, há uma normatividade a ela intrínseca, que pode ser questionada, minimamente alterada, mas não em determinado nível, a fim de propiciar uma base de articulação entre os dados (Houssaye & Fabre, 2005; Fabre, 2011b; 2016b).

As condições podem já estar definidas ao longo do processo de problematização ou serem construídas ao longo dele, sendo a realidade um compósito de vários sistemas normativos (políticos, éticos, técnicos pedagógicos, culturais etc.; Fabre, 2009).

Já os dados, que correspondem ao outro ponto cardinal da bússola, atinem a proposições fáticas ou a constatações, ou seja, a informações selecionadas do contexto (Fabre, 2016b). Os dados são escolhidos de acordo com a pertinência ao problema e apresentados ao início ou acrescentados ao longo do processo de problematização (Fabre, 2009). Em termos comparativos, os dados são contingentes, mudam, ao passo que a condição - naturalmente, pode haver coexistência de condições no mesmo problema - concerne às necessidades que se devem levar em conta no âmbito do problema, porquanto estruturam a base deste (Fabre, 2005; Fabre, 2011b).

As condições para a resolução de um problema podem, no início do processo de problematização, serem conhecidas ou desconhecidas, ou seja, a serem descobertas ao longo dele. Nesse segundo caso, busca-se, com menos instrumentos, testar hipóteses: afastar-se de algumas, aproximar-se de outras, como uma dissertação filosófica na qual as ideias ou os fenômenos têm as suas condições teóricas explicitadas (Fabre, 2016b).

Para utilizar um exemplo simples, em que os todos os dados e as condições são conhecidos, no enunciado do problema em que se pergunta quantas bolas têm, juntos, Paulo, com 13 bolas, e Pedro, com 14, os dados são as pessoas e a quantidade de bolas, sendo que a condição é a relação das bolas juntas, que antecipa a forma somatória do resultado esperado (Fabre, 2016b). Outro exemplo, no qual basta a lógica para resolvê-

⁴ No original: “[...] processus de transformation auto-régulée [...]”.

lo, consiste no problema em saber se o campo de cultivo A produz mais que o campo de cultivo B, mobilizando-se, como dados do problema, as dimensões dos dois retângulos, e, como condição principal, o cálculo das respectivas áreas (Fabre & Musquer, 2009).

Um limite desses dois exemplos é que, neles, o professor apenas enuncia o problema, cabendo ao aluno apenas resolvê-lo, não tendo havido a coconstrução do processo de problematização. Segundo limite a assinalar, propõe-se, em ambos, um problema isolado, o que nem sempre é o caso, notadamente em se tratando de problemas complexos ou polêmicos que envolvem aspectos sociais e éticos.

De todo modo, os elementos da problematização são mobilizados e funcionalizados de acordo com o problema que se enfrenta, o que leva à afirmação de que não há verdadeira problematização sem um tratamento direto e material da situação específica. Dessa feita, é em função de um contexto determinado que se define o que será tido como dado, condição ou solução, a exemplo da construção de uma casa, em que a conclusão da planta surge como solução do problema para o arquiteto, a qual se torna condição (norma) para o pedreiro construir os muros. Por sua vez, os muros devidamente construídos (solução do problema para o pedreiro) constituem-se em dados para o pintor ou para o electricista, de modo que um problema maior se subdivide em problemas menores (Fabre, 2016b).

Trata-se de um pensamento problemático, a demandar exame ou verificação sem precipitações, que não se realiza de modo imediato ou diretamente consequente, como no pensamento apodítico ou assertórico, tampouco excessivamente hesitante ou reticente, de modo a impedir o processo de problematização. Ademais, nele funciona uma dialética de certezas (pontos de apoio de partida que podem ser provisórios) e de dúvidas, dialética que visa a evitar uma orientação dogmática ou cética na organização problematizante da experiência educativa. Nesse sentido, ambos os pontos cardeais (os dados e as condições) são considerados como pontos provisórios no âmbito da problematização da experiência. Todavia, há elementos que não se questionam, ou porque estão fora do contexto de problematização ou porque, internamente a ela, pertencem aos pressupostos ou aos próprios fundamentos do questionamento (Fabre, 2016b).

Na passagem do problema à resposta, a problematização desempenha uma função heurística, pois o saber inicial nela contido permite regular esse processo e avaliar seu resultado. A problemática revela um saber que ainda não é uma resposta, mas antecipa as respectivas características (Fabre, 2016b).

Desse modo, problematizar é o exame de uma questão por meio da articulação de dúvidas e de certezas, distinguindo e relacionando os dados e as condições do problema em um quadro determinado, por um pensamento autocontrolado e em uma perspectiva heurística e investigativa (Fabre, 2016b).

Problematizar a experiência implica, pois, a orientação do pensamento que abre e polariza o espaço cognitivo, ou seja: posicionamento do problema, busca de dados, identificação de condições e emissão de soluções, ainda que provisórias, não necessariamente nessa ordem. É do mapa que os dados e as condições serão extraídos, ainda que parcialmente, pois a bússola tem importância funcional sob o aspecto formal e geral (Fabre, 2011b).

Sintetizando as considerações anteriores e desenvolvendo teoricamente, em maior amplitude, o processo de problematização, trata-se de um processo multidimensional, envolvendo a posição, a construção do problema com dados e condições e a emissão de hipóteses de resolução, em uma dissociação dialética de fatos e ideias (ou teorias e realidades ou experiências) que são tensionadas de acordo com a questão (Fabre, 2009). Outra dialética é feita entre o conhecido e o desconhecido (certezas e dúvidas), de modo que a problematização se apoia em pontos provisórios, que podem ser revisitados posteriormente (Fabre, 2011b). O questionamento nesse processo parte, assim, da elaboração ou da utilização de pontos de apoio, sem que se exija sejam dotados de certeza definitiva, tampouco se iniba posterior reposicionamento ou desconsideração destes.

Além disso, trata-se de uma esquematização do real (abre-se mão de reproduzir a realidade), orientada por um pensamento autocontrolado, no âmbito da dinâmica da articulação dos dados, das condições, dos problemas e das hipóteses desse processo. Ou seja, não se trata de conceber uma problematização que espelhe a realidade, mas de funcionalizá-la, esquematicamente, mediante ferramentas que sirvam ao pensamento e à ação (Fabre, 2011b).

Por fim, alinhavando o instrumental teórico-formal de que se serve este estudo, o processo de problematização pode estar centrado na resolução do problema ou na construção do problema, permita-se repetir, na articulação entre os dados e as condições. No caso dessa segunda centralidade (construção do problema), pode-me mencionar, a título de exemplo, a atividade avaliativa de um discente sobre uma questão socialmente polêmica, em que a resposta dele para o problema, sem imperativo de coincidir com a

do professor, não importa tanto quanto o processo argumentativo por ele tecido (Fabre, 2016b). Nesse sentido, a compreensão das condições sob uma perspectiva teórica ou instrumental, como fim ou como meio, a depender da finalidade da problematização desenvolvida no processo educativo, interfere diretamente na configuração dessa centralidade.

Organização cartográfica da experiência

A outra ferramenta metafórica que se mobiliza no processo de problematização da experiência educativa é o mapa, que fornece, ao menos parcialmente, os conceitos e os dados no âmbito da problematização, de modo a permitir a orientação do sujeito educativo quanto ao ponto de localização e ao ponto aonde se quer chegar.

O mapa traduz a historicidade e a tradição como suporte cultural ao longo do tempo, bem como as experiências do educador e do aluno, conformando as paisagens e os caminhos sobre os quais os antecessores deixaram suas pegadas. Vale dizer, por mais delimitado que seja o caminho, por mais que ele tenha sido ou venha a ser trilhado, individual ou coletivamente, a experiência da travessia é inalienável e indeclinável (Fabre, 2011a).

Com efeito, um problema pode respeitar ao objetivo de um projeto ou a um determinado evento, denotando o aspecto racional ou cognitivo da experiência. No desafio (*épreuve*), contudo, sobreleva o aspecto existencial do problema em relação à pessoa, uma experiência que cinge ou se dirige igualmente ao campo das emoções, que engrandece pela alegria ou sofrimento ao se aceitar a experiência (Fabre, 2002).

No modelo cartográfico, não há injuntividade quanto aos caminhos a seguir, ganhando-se em autonomia, mas não em certeza. De acordo com Fabre (2011b, p. 80, tradução nossa)⁵, “[...] se todo mapa pode ser lido como uma problemática, certas problemáticas abrem soluções múltiplas, outras impõem um caminho único, outras enfim permitem elaborar novos mapas”.

O mapa pode servir para representar, discursar a realidade passada, presente ou, projetivamente, futura. Desse modo, a cultura pode pensar o mundo por meio desses três plexos temporais, mas a utilização do mapa (o substrato cultural) pode ser inadequada ao mundo atual. Nesse caso, não se vai utilizá-lo integralmente ou se vai utilizá-lo apontando os riscos e as cautelas a serem tidos em apreço. Às novas gerações, nesse caso, cabe elaborar novos mapas, mas há um suporte ou sustentação material e simbólica que transcende a especificidade histórico-cultural de cada época ou lugar, adentrando invariantes que concernem à própria humanidade. Mesmo a criação, mesmo a revolução não se realizam *ex nihilo*.

Ao educador cabe escolher seus próprios mapas em função das situações-problema (enigmas, controvérsias, diagnósticos, por exemplo; Fabre, 2011b), valendo-se, igualmente, do referencial cognitivo-formal que é a bússola. Ela identifica as direções (norte, sul, leste ou oeste) sem apontar para qual delas se deva seguir, por isso a importância do mapa, esse construto histórico-cultural que nos serve de base material para edificar e enriquecer as experiências à medida que se trilha e se treina nos caminhos. Daí a importância do mapa, para o processo de problematização bussolar não funcionar no vazio (Fabre, 2011b).

O mesmo se aplica ao inverso: o mapa não supre a falta da bússola, pena de não se saber a localização (Fabre, 2011a). Assim, a bússola é o processo de problematização sob o prisma cognitivo-formal (abertura e polarização do espaço ou da situação-problema), ao passo que “[...] o mapa é lido, assim, como uma problemática sobre a qual são definidas as condições e os dados gerais e genéricos [...]” (Fabre, 2011a, p. 111, tradução nossa)⁶, os aspectos histórico-culturais, portanto, de modo que, vale frisar, a iniciativa de problematizar um tema não prescinde do conhecimento preciso deste. Isso não implica, contudo, procrastinar a problematização ao argumento de não se ter um conhecimento suficiente sobre o tema (Fabre, 2016b), mesmo porque esse processo funciona por meio da mobilização de pontos de apoio provisórios, em dialética de dúvidas e de certezas.

Deveras, em contextos de problematidade, o mapa não determina qual caminho seguir, mas apresenta os múltiplos caminhos e os respectivos riscos – risco como parte constituinte de uma etopoiese que não se forja nas heteronormatividades –, fornecendo, destarte, um dimensionamento mais ou menos preciso dos lugares a que levam as rotas, sendo impossível, importa destacar, exaurir e controlar *in totum* esse processo multifatorial que é a vida.

⁵ No original: “[...] si toute carte peut être lue comme une problématique, certaines problématiques ouvrent des solutions multiples, d'autres imposent un chemin unique, d'autres enfin permettent d'élaborer de nouvelles cartes”.

⁶ No original: “[...] la carte se lit ainsi comme une problématique sur laquelle sont définies les conditions et les données générales et génériques [...]”.

Fabre propõe referenciais nesse mundo problemático, assimilado pelo autor a um labirinto, em relação ao qual são necessárias referências que impliquem nas funções de localização, de orientação e de discriminação de limites e fronteiras (Fabre, 2011a). No plano educativo, ‘localizar’ implica o nível ou estágio de progressão escolar em que se encontra o aluno. ‘Orientar’ remete ao projeto ou aos objetivos visados, de matriz endógena e exógena, ao passo que a ‘discriminação de limites’ concerne à definição de até onde se pode ir no tocante às atitudes do educando e às relações dele com o professor e os demais, a fim de evitar excessos (Fabre, 2011b).

No campo prático, o que deve ser mantido como resposta ou como questão, como certeza ou dúvida, releva da autoridade docente que calibrará essa dialética. Na atividade de problematização, não se questiona tudo nem se transporta a totalidade do tema para ela. O questionamento deve ser modulado, material e temporalmente, de acordo com os objetivos, além de ser adaptado às finalidades que se quer atingir no processo de problematização, sob pena de perder funcionalidade. Nesse sentido, há graus de problematização, mais ou menos complexos (Fabre, 2016b).

Sob tal vértice, a experiência do educador faz parte de um processo educativo eticamente informado, investido de reflexividade e ausente de petrificação de dogmas que, caso assentados, logo serão lixiviados pela intensidade das mudanças da contemporaneidade (Fabre, 2011b). Além disso, a problematização é aprendizagem dinâmica, pois faz parte do processo de aquisição de conhecimento. Ao educador cabe elaborar seus próprios mapas em função das situações escolhidas (Fabre, 2011b), destacando-se, ademais, que a escolha dos materiais para a elaboração desses mapas influencia no modo pelo qual a realidade é representada.

O mapa constrói, graficamente e socialmente, visões de mundo, em um contexto histórico e cultural determinado, já que produz representações que não são uma cópia da realidade, mas uma linguagem que busca conhecê-la (Fonseca & Oliva, 2013; Joly, 2013). As intencionalidades não podem ser veladas por uma suposta investigação de pureza científica, de objetividade e de imparcialidade. A representação cartográfica, nessa vertente teórica construtivista, é uma linguagem visual, o que aponta para uma desnaturalização dos mapas (Fonseca & Oliva, 2013).

Interpretação gráfica dos espaços, o mapa é um discurso que não equivale a retratos de paisagem disponibilizados por imagens de satélite, os quais não tem a potencialidade exploratória dos aspectos sociais dos mapas, como os temáticos (educação, violência, fluxo relacional de pessoas e bens...), nem a possibilidade de selecionar e de generalizar objetos (como representar um rio por uma linha; Fonseca & Oliva, 2013), hierarquizando fenômenos.

O mapa, portanto, produz significados de acordo com o contexto em que se insere. Não se deve concebê-lo como redução perfeita da realidade, salvo se aquele que enuncia o mapa, retoricamente, obscurece ou hierarquiza fenômenos com a dupla de intenção de dogmatizar a orientação ao impor ao leitor um único caminho hermenêutico e de subverter as regras básicas de precisão, confiança e eficácia inerentes à confecção dos mapas (Joly, 2013).

Com efeito, a imagem de um mapa, que pode ser utilizada como técnica retórica, é uma comunicação instantânea, por meio da qual as informações são selecionadas a fim de proporcionar ao leitor uma apreensão rápida e múltipla delas, além de ser um instrumento que possibilita poder de persuasão crescente e efeito construtivo naturalizado (Fonseca, 2004; Fonseca & Oliva, 2013).

Um mapa pode ser concebido não tanto com o fito de destacar o fenômeno das territorialidades e das respectivas extensões – espelho da visão moderna da cartografia baseada no espaço euclidiano que privilegia contiguidades e continuidades –, mas com o objetivo de representar e de destacar o fenômeno das redes e dos fluxos em plexos de linhas, no qual a dinâmica, a multiplicidade e a miscibilidade de inter-relações – próprias de um mundo problemático – prevalecem sobre a estaticidade, a unidade e a potencialidade tão somente juncional das territorialidades (Fonseca & Oliva, 2013).

À medida que a complexidade da vida é introduzida no âmbito da problematização da experiência, para além, pois, de uma estruturação completa e artificial de dados e de condições do problema, apresentados sem as implicações éticas, políticas, econômicas ou culturais dos saberes correlatos a esses dois referentes cognitivo-formais, à medida que isso ocorre, desvelam-se os problemas complexos incertos (*problèmes complexes flous*), que encontram forte ressonância no campo das ‘questões socialmente vivas’.

Problemas complexos incertos e questões socialmente vivas

Nos ambientes escolares, em contraposição à predominância de uma concepção de ensino de saberes racionais e estáveis, sem a proeminência ou o acento sobre opiniões e valores éticos, sociais, políticos ou econômicos, prolifera a vertente das 'educações para' (meio ambiente, sexualidade, consumo...), que desagua no campo epistemológico dos problemas complexos imprecisos, indeterminados ou controversos, tanto no que se refere aos dados, dos quais não se tem a totalidade, como no atinente às condições, que se revelam insuficientes, ambos a serem procurados e arranjados no processo de problematização, para a construção do enunciado do problema (Fabre, 2014a; 2014b; 2016b).

Outra incerteza ínsita dos problemas complexos incertos concerne à ausência de critério procedimental e decisório (Fabre, 2014a; 2014b; 2016b), não sendo possível obter alto grau de certeza em uma solução, tampouco em múltiplas soluções, dada a ausência de critérios hierárquicos pré-determinados que possam ser coordenados para a resolução do problema. Embora tudo possa ser problematizado, embora não existam absolutos, isso não significa que não haja assimetrias de força no tocante à influência desses valores na realidade, os quais veiculam diferentes concepções de mundo que se disputam na sociedade.

A expressão 'problemas complexos incertos' (*problèmes complexes flous*) decorre de tradução, feita por Toussaint e Lavergne (2005), da expressão inglesa *ill structured problems* (problemas mal estruturados), termo criado por Herbert A. Simon, em 1973, no campo da inteligência artificial (Xypas, 2014), tendo igualmente projeção na psicologia cognitiva das décadas de 1960 e 1970, relativamente ao tratamento de informações.

Um segundo contexto dos problemas complexos incertos relaciona-se aos desafios sociais, éticos, políticos, econômicos e ambientais do desenvolvimento técnico-científico após a segunda guerra mundial e as três décadas que se lhe seguiram, trazidos como discussão pela sociedade e pela comunidade científica, espelhando, nesse sentido, o campo das questões socialmente vivas (Fabre, 2014b).

Essas questões misturam saberes das ciências formais com valores, rompendo parâmetros epistemológicos que imiscibilizam as ciências exatas, as ciências biológicas e as ciências humanas, além de extrapolarem a órbita teórico-discursiva escolar para adentrarem o complexo domínio da ação na sociedade (Fabre, 2016b).

Na verdade, o que determina a controvérsia em relação às condições e aos dados são os interesses em jogo, bem como as diferentes perspectivas e contextos, eis que a construção argumentativa do problema defendida por cada lado implica uma hierarquização de condições e de dados que não se conciliam. Aspectos políticos, ideológicos, éticos ou econômicos, por exemplo, sobredeterminam o problema, trazendo várias soluções em decorrência dessas escolhas, que mobilizam retoricamente os elementos do problema de acordo com o interesse em questão (Fabre, 2016b).

Percebe-se, desde logo, que os obstáculos ligados ao tratamento das questões socialmente vivas também se relacionam, por afastamento ou por proximidade, com essas implicações axiológicas. O primeiro obstáculo, ligado à tecnocracia, ocorre quando se afasta o viés axiológico do problema e o mesmo é tratado apenas sob uma perspectiva técnico-científica, objetiva e restrita a especialistas, de modo que esses problemas são concebidos apenas como problemas mal estruturados, passíveis de resolução pela ciência (Fabre, 2016b).

Privilegia-se a objetividade no tratamento do problema, engendrando, pois, uma perspectiva aplicacionista que releva antes da racionalidade científica que da prudencialidade. No âmbito escolar, os valores são remetidos a escolhas pessoais ou a escolhas políticas não consideradas pela escola (Fabre, 2016b).

Contrariamente a tal concepção, não se deve sobrepor, *a priori*, o argumento científico como principal critério decisório ou como argumento de autoridade insuperável para o problema, calando a dimensão da subjetividade dos partícipes da discussão, dimensão vital, aliás, para a compreensão da singularidade e da posição de cada um no mundo. Essa subjetividade guarda, inclusive, forte sinergia com a coconstrução do problema pelo professor e pelos alunos, cabendo ao primeiro incentivar e estimular o avanço de argumentos e de hipóteses por parte dos alunos, sem inibir os erros e as incoerências dos argumentos iniciais (Fabre, 2014a; 2016b).

O outro obstáculo, ligado ao relativismo, consiste, em posição diametralmente oposta ao anterior, em hipertrofiar a dimensão axiológica do problema em desfavor dos aspectos técnicos e científicos que o informam, privilegiando-se posicionamentos opinativos sem a necessária exigência de fundamentação racional. Ignoram-se ou minoram-se as especificidades científicas que informam o problema, bem assim o

conhecimento produzido sobre elas, valorando-se, sem distinção, todo e qualquer posicionamento ou opinião, seja ou não argumentada, desde que individual. Na escola, o debate tende a se restringir ao campo das opções pessoais de cada aluno (Fabre, 2016b).

Ora, nada mais errôneo e nocivo ao processo de problematização da experiência do que cada um arrogar a bússola e o mapa para si, resumindo toda a problematização a mera opinião fundamentada, quiçá, na experiência individual que se comunica ao outro como produto e não como possibilidade de troca de experiências, inconclusa e potencialmente geradora de outras experiências.

Cair em um ceticismo que prescindia de qualquer suporte argumentativo e comunicacional na defesa das ideias e das práticas individuais e sociais é desperdiçar as possibilidades de pensar de modo mais rico e ampliado, além de incentivar uma tolerância nociva e preguiçosa que se satisfaz com a palavra curta e que compactua com um individualismo arrogante e uma falsa auto-suficiência que não permite miscibilidades de pensamento nem de encontros nas vivências humanas, dentro e fora dos espaços educativos. Essa maior amplitude da experiência deriva, em parte, das relações tecidas ou travadas com o outro, no consenso ou dissenso, notadamente em se tratando de questões comuns aos envolvidos no debate.

Por fim, o terceiro obstáculo ao tratamento dos problemas imprecisos, próximo da acriticidade do segundo modelo, põe ênfase em práticas politicamente corretas, de modo injuntivo e sem reflexividade crítica. Considera admissíveis somente as premissas que estejam de acordo com os padrões e comportamentos sociais consagrados por heteronormatividades, não raro sob a batuta de influxos midiáticos e mercadológicos, distante da malha da problematização, o que leva ao risco de infantilizar o educando (Fabre, 2016b).

Como tratar essas questões fora do relativismo e do absolutismo? Na escola, cabe ao professor levantar argumentos, compará-los, avaliar possíveis consequências e explicitar as intencionalidades dos pontos de vista, sem dimensionar uma única solução, a dele, agindo, outrossim, de modo prudencial. É uma pesquisa na qual os educandos também participam. Para tanto, ao professor não cabe inibir os erros e as tentativas de hipóteses, mas privilegiar a construção do problema em relação à solução ou às soluções (Fabre, 2014a; 2016b).

Fabre propõe uma metodologia prática na qual os alunos, auxiliados pelo professor, buscam o tratamento adequado das questões socialmente polêmicas que não devem ser deixadas de lado pela Educação. Essa proposta implica três etapas, que não guardam relação necessária de sequencialidade entre elas, sendo possível, por exemplo, revisitar os dados e as condições ao criticar determinada solução para um problema. A primeira consistente na explicitação da questão e dos aspectos sociais a ela circunscritas, sem estabilizar excessivamente os saberes ensinados e reproduzidos nos ambientes escolares. Na segunda etapa, é realizada a construção ou o posicionamento do problema, de acordo com as escolhas dos dados e das condições mobilizados no processo de problematização. Na última etapa, são elaboradas posições argumentadas, sem que se busque uma única solução, em um *ethos* escolar democrático no sentido participativo como respeitoso da alteridade e das posições divergentes que dela possam advir.

Considerações finais

Em um mundo problemático referenciado na imediatidade do presente e marcado pela problemática de segunda ordem, na qual as próprias estruturas sociais ou institucionais são questionadas, problemas de ordem identitária chegam aos sujeitos. Disso decorre a pluralização das possibilidades de modelos éticos, embora a ausência de soluções axiologicamente monolíticas para os problemas de ordem individual e social não implique simetria de forças no tocante à influência desses valores na realidade. Nesse sentido, a ausência de absolutos axiológicos não sugere a ausência de tendências hegemônicas que podem condicionar univocamente o problema e as soluções a ele correlatas, podendo servir a problematização da experiência, inclusive, como crítica de superação de tais tendências.

A experiência educativa é organizada por duas instrumentalidades metafóricas que habilitam os sujeitos educativos a prescindirem de absolutismos e de relativismos. O primeiro instrumento, a bússola, representa a funcionalidade cognitiva e metodológica do processo de problematização, estruturando e polarizando os dados, as condições, o problema e as hipóteses de solução. O segundo instrumento, cartográfico, assinala o substrato material do qual os dados e as condições serão, ao menos parcialmente, fornecidos para o funcionamento do processo de problematização. Trata-se de um modelo dinâmico, estruturado dialeticamente, sem injuntividades e adaptável aos objetivos pedagógicos pretendidos pelo docente, além de imbuído de uma tecnologia prudencial que enriquece as relações concretas entre os sujeitos educativos.

No campo dos problemas complexos incertos, em que a introdução da complexidade da vida social na órbita teórico-discursiva escolar rompe com a possibilidade de se trabalhar com dados e condições exaurientes de modo isolado, sem que haja uma hierarquia pré-determinada entre as segundas, deve-se evitar a problematização da experiência educativa com base em modelos tecnocráticos que exacerbam a dimensão da cientificidade como única forma de conhecimento. Outro modelo a ser evitado é de cariz relativista, que afrouxa o rigor argumentativo necessário às discussões escolares para tornar legítima toda e qualquer opinião pessoal.

De igual modo, deve ser evitado o modelo fundado em posicionamentos acrílicos ditados por uma questionável injuntividade de modelos politicamente corretos, neutralizando as tentativas de reflexão e de argumentos críticos e criativos provenientes da subjetividade dos discentes. Afinal, diante de um mundo problemático, a construção e desenvolvimento das subjetividades, no plano ético e performativo, constitui tarefa irrenunciável de uma Educação Escolar voltada a preparar os discentes para os desafios que lhes são e lhes serão apresentados dentro e fora dos ambientes escolares.

Referências

- Bauman, Z. (2008). *Medo líquido*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor.
- Fabre, M., & Musquer, A. (2009). Les inducteurs de problématisation. *Les Sciences de l'Éducation - Pour l'Ère Nouvelle*, 42(3), 111-129. DOI: <https://doi.org/10.3917/lsdle.423.0111>
- Fabre, M. (2002). Jules verne humaniste? *Le Télémaque*, 21(1), 7-10. DOI: <https://doi.org/10.3917/tele.021.0007>
- Fabre, M. (2005). Deux sources de l'épistémologie des problèmes: Dewey et Bachelard. *Les Sciences de l'Éducation - Pour l'Ère Nouvelle*, 38(3), 53-67. DOI: <https://doi.org/10.3917/lsdle.383.0053>
- Fabre, M. (2009). Qu'est-ce que problématiser? Genèses d'un paradigme. *Recherches en Éducation*, (6), 22-32. DOI: <https://doi.org/10.4000/ree.4093>
- Fabre, M. (2011a). Est-il possible d'éduquer dans un monde problématique? *Revue Internationale de Philosophie*, 257(3), 97-118.
- Fabre, M. (2011b). *Éduquer pour un monde problématique: la carte et la boussole*. Paris, FR: Presses Universitaires de France.
- Fabre, M. (2014a). Introduction générale: un changement de paradigme. In M. Fabre, A. Weil-Barais, & C. Xypas (Orgs.), *Les problèmes complexes flous en éducation: enjeux et limites pour l'enseignement artistique et scientifique* (p. 13-17). Louvain-la-Neuve, BE: De Boeck Supérieur.
- Fabre, M. (2014b). Le flou des questions socialement vives. In M. Fabre, A. Weil-Barais, & C. Xypas (Orgs.), *Les problèmes complexes flous en éducation: enjeux et limites pour l'enseignement artistique et scientifique* (p. 19-35). Louvain-la-Neuve, BE: De Boeck Supérieur.
- Fabre, M. (2016a). Vivre et éduquer sans absolu. *Le Télémaque*, 50(2), 41-46. DOI: <https://doi.org/10.3917/tele.050.0041>
- Fabre, M. (2016b). *Le sens du problème: problématiser à l'école?* Louvain-la-Neuve, BE: De Boeck.
- Fonseca, F. P. (2004). *A inflexibilidade do espaço cartográfico, uma questão para a geografia: análise das discussões sobre o papel da Cartografia* (Tese de Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Fonseca, F. P., & Oliva, J. (2013). *Cartografia*. São Paulo, SP: Melhoramentos.
- Houssaye, J., & Fabre, M. (2005). Peut-on parler d'une problématisation pédagogique? *Recherche et Formation*, 48(1), 107-117. DOI: <https://doi.org/10.3406/refor.2005.2067>
- Joly, F. (2013). *A cartografia* (15a ed.). Campinas, SP: Papirus.
- Toussaint, R. M. J., & Lavergne, M.-H. (2005). Problèmes complexes flous en environnement et pensée réflexive d'élèves du secondaire. *ASTER*, (40), 39-66. DOI: <https://doi.org/10.4267/2042/8855>
- Xypas, C. (2014). Avant-propos. In M. Fabre, A. Weil-Barais, & C. Xypas (Orgs.), *Les problèmes complexes flous en éducation: enjeux et limites pour l'enseignement artistique et scientifique* (p. 7-12). Louvain-la-Neuve, BE: De Boeck Supérieur.

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

Ibrahim Camilo Ede Campos: doutorando em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (PPGE/Ufal). Linha de pesquisa: Educação, cultura e currículos. Eixo: Filosofias e Educação: temáticas éticas e epistemológicas. Professor universitário. Bolsista Capes/Fapeal.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8292-6071>

E-mail: icec.campos@gmail.com

Walter Matias Lima: Graduado em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco (1988), Mestrado em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco (1995) e Doutorado em Educação (Filosofia e Educação) pela Universidade Estadual de Campinas (2003). Fez Estágio Pós-Doutorado na Université Rennes II: Centre de recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique (Cread). Professor Associado da Universidade Federal de Alagoas, no Centro de Educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de filosofia, filosofia francesa contemporânea, culturas e corpo, filosofia e educação, e formação docente. Professor nos seguintes programas de Pós-Graduação: PPGE/Ufal; Ppgau/Ufal e Profil, Núcleo UFPE.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7331-9475>

E-mail: waltermatias@gmail.com

NOTA:

Os autores foram responsáveis pela concepção, análise e interpretação dos dados; redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e ainda, aprovação da versão final a ser publicada.

EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

CONTRIBUTOS DE SUA REDE COLABORATIVA

Yan Capua Charlot
Eanes dos Santos Correia
Willdson Robson Silva do Nascimento
Kate Constantino Oliveira
ORGANIZADORES



COLEÇÃO XIV EDUCON

Volume 1



Criação Editora

Título:

Educação e Contemporaneidade: contributos de sua rede colaborativa

Organizadores:

Yan Capua Charlot

Eanes dos Santos Correia

Willdson Robson Silva do Nascimento

Kate Constantino Oliveira

ISBN:

978-65-88593-05-9

CONSELHO EDITORIAL

Ana Maria de Menezes

Fábio Alves dos Santos

Jorge Carvalho do Nascimento

José Afonso do Nascimento

José Eduardo Franco

José Rodorval Ramalho

Justino Alves Lima

Luiz Eduardo Oliveira Menezes

Maria Inêz Oliveira Araújo

Martin Hadsell do Nascimento

Rita de Cácia Santos Souza

Lucas Aribé Alves

(Parecerista de acessibilidade)

www.editoracriacao.com.br



COLEÇÃO XIV EDUCON

Volume 1

Yan Capua Charlot
Eanes dos Santos Correia
Willdson Robson Silva do Nascimento
Kate Constantino Oliveira
ORGANIZADORES

EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

CONTRIBUTOS DE SUA REDE COLABORATIVA



Criação Editora
Aracaju | 2020

Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, com finalidade de comercialização ou aproveitamento de lucros ou vantagens, com observância da Lei de regência. Poderá ser reproduzido texto, entre outras, desde que haja expressa marcação do nome do autor, título da obra, editora, edição e paginação.

A violação dos direitos de autor (Lei nº 9.619/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código penal.

Projeto gráfico: Adilma Menezes
Ilustração: © Burin Suporntawesuk | Dreamstime.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

C479e

Charlot, Yan Capua (org.) et al.

Educação e Contemporaneidade: contributos de sua rede colaborativa / Organizadores: Yan Capua Charlot, Eanes dos Santos Correia, Willdson Robson Silva do Nascimento e Kate Constantino Oliveira.-- 1. ed.-- Aracaju, SE : Criação Editora, 2020.

259 p. (Coleção XIV EDUCON, v.1).

E-Book: tam. arquivo (3Mb); PDF. Inclui bibliografia.
ISBN. 978-65-88593-05-9

1. Educação. 2. Ensino. 3. Pedagogia. 4. Prática Pedagógica. Prática Profissional. I. Título. II. Assunto. III. Organizadores.

CDD 371.3

CDU 37.013

ÍNDICE PARA CATÁLOGO SISTEMÁTICO

1. Educação: Didática - Métodos de ensino instrução e estudo- Pedagogia.
2. Princípios da atividade pedagógica. Pedagogia prática.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

CHARLOT, Yan Capua (org.) et al. *Educação e Contemporaneidade: contributos de sua rede colaborativa*. 1. ed. Aracaju, SE: Criação Editora, 2020. (Coleção XIV EDUCON, v.1). EBook (PDF, 3Mb). ISBN 978-65-88593-05-9

CAPÍTULO 01

À PROCURA DO GRITO NA EDUCAÇÃO

IBRAHIM CAMILO EDE CAMPOS

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8292-6071>

Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAL). Linha de pesquisa: Educação, cultura e currículos. Eixo: Filosofias e Educação: temáticas éticas e epistemológicas. Professor universitário. Bolsista CAPES/FAPEAL. E-mail: icec.campos@gmail.com

WALTER MATIAS LIMA

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7331-9475>

Doutorado em Educação (Filosofia e Educação) pela Universidade Estadual de Campinas (2003). Fez Estágio Pós-Doutorado na Université Rennes II: Centre de recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique (CREAD). Professor Associado da Universidade Federal de Alagoas, no Centro de Educação. Professor nos seguintes programas de Pós-Graduação: PPGE/UFAL; PPGAU/UFAL e PROFIL, Núcleo UFPE. E-mail: waltermtias@gmail.com

INTRODUÇÃO

Apenas em sonho o grito atua nos teatros da Educação. Trata-se de desconhecido, ou de velho conhecido de quem não se sabe há muito, daquelas sombras nossas que nem percebemos quando adentramos as luzes da racionalidade e da linguagem, seja escrita ou oral, orquestrada por toda uma gramática, no sentido próprio e metafórico-axiológico.

As fontes da tradição cultural evidenciam uma negatização dessa vocalização, da mitologia às artes cinéticas, passando pela literatura, filosofia, poesia, pintura e artes plásticas. Porém, o grito pode assumir uma potencialidade ética exímia e depurada, uma dimensão de alteridade conducente a uma dupla etopoiese, daquele que grita e daquele para quem se grita.

Como elo entre a educação e essa voz insólita que vibra matéria e espírito, segurando essas duas cordas que são a racionalidade e as emoções, atua a verdade moral. Nesse sentido, em prol de uma eticidade educativa intensificada pelo grito, buscar-se-á o instrumental conceitual e teórico da parrésia, construto pluridimensional que percorre o século V a.C., iniciado na literatura grega com Eurípedes, até o século V. d.C., ganhando diferentes configurações nos âmbitos político, filosófico e religioso (DINUCCI, 2013).

Na época helenística, dentre as diversas correntes filosóficas que buscaram elevar a verdade moral aos imperativos de uma estética da existência, em diferentes graus e acentos, fixa-se a via cínica - e a minoração da racionalidade puramente abstrata e especulativa - como caminho curto para se buscar a virtude, filosofia de efeito prático e concentrado tal a agudeza sonora do grito. A retórica cínica harmoniza-se com grandes amplitudes sonoras: “Diôgenes dizia que imitava o exemplo dos instrutores dos coros; de fato, estes dão o tom mais alto para que todos os outros dêem o tom certo” (LAËRTIOS, 2008, p. 161).

Como aponta Navia (2009), comentando esse excerto doxográfico, elevar a nota tão alto quanto possível para que os outros atinjam a nota correta constitui a senha para a compreensão do pensamento de Diógenes de Sinope, e, por extensão, da própria filosofia cínica. A radicalidade das palavras e comportamentos, o anticonvencionalismo, a essencialidade, a simplicidade, a palavra pública, direta, ríspida, curta e abrupta, enorme teste de tolerância para seus contemporâneos, constituem, com efeito, uma entonação das notas o mais alto possível para que percebessem, sob o vértice cínico, o quão longe estavam de uma vida verdadeira, diferentemente do que poderiam pensar.

Entoar notas altas para que os homens, buscando acompanhá-las, cheguem à virtude, constitui, em uma primeira análise, apenas uma metáfora de intensificação retórica. Mas nada impede que se desvele o próprio grito, vocalização intensificada, como um corolário dos desenvolvimentos práticos e teóricos do cinismo. Nada afasta, aliás, tudo recomenda incluí-lo nessa filosofia paradoxalmente extremada e essencializada, a qual pode trazer contributos para uma Educação que reflita criticamente sobre a redução dela ao ensino de competências cognitivas que minoram o sentido de vitalidade ética dentro e fora dos espaços escolares.

Arriscado, à primeira vista, relacionar grito e virtude? Dias (1996, p. 160-161) aduz que “(...) o grito se oferece como hipérbole de uma linguagem que põe em causa seus próprios mecanismos, (...) metáfora de uma linguagem em crise – a que exhibe uma percepção paroxística dos limites de sua representação”. No campo da ética, não estaria ele fixado, igualmente, como um *minimum*, ainda que em potencialidade, para relações intersubjetivas verdadeiramente radicais e radicalmente verdadeiras? O grito, veloz porém contido, nunca é tão verborrágico como o silêncio pode ser.

Contudo, pelo silêncio da escrita, contenção que, força reconhecer, busca intimidar o grito pelo peso da linguagem, desafie-mos, com ele, sustentado por essa mesma linguagem, agora de resistência, o silêncio redutor e violento, explícito ou implícito, que pode ocorrer nas vertentes epistemológica e prática da Educação, ao pretexto de ordenação e manutenção das relações hierárquicas e assimétricas travadas nos espaços escolares.

1 ACORDES ÉTICOS E ESTÉTICOS DO GRITO

Para além da caracterização do grito como elemento de reação ao perigo, pode-se refletir sobre ele como elemento indutor e catalisador de reações positivas no campo da intersubjetividade ética, para tomar emprestado dois elementos da epistemologia fabreana (2011). Estranho acorde, estranho mediador de acordo conosco mesmos, que nos faz acordar dos sonhos e das veleidades dos outros, até mesmo daquelas presentes em nós mesmos...

Reativar o grito no âmbito da tessitura das relações éticas implica, nessa medida, estimular uma experiência de ascese e de prospecção voltada à definição de um momento de ação eliciada pelo grito. O grito como despertador da verdade, como efeito da verdade, pois. Potente e irrequieto, atuante não para silenciar, como imposição ou preenchimento do espaço imaterial que o outro ocupa, mas para abrir e induzir a criação de novos espaços, para si e para o outro, fazendo, por meio desse cuidado ao outro, com que ele busque falar a si próprio.

Trata-se, assim, de buscar uma estilística da existência que nada tem a ver com a forma grotesca atribuída ao grito pelas variadas expressões da cultura ocidental, a qual privilegia a racionalidade em detrimento das emoções. Se a agudez e a estridência do grito fazem ondular a estética retilínea da razão, ele seria apenas

um extrato sonoro de toda a complexidade e riqueza que nos caracteriza, assim os trovões antecidos pelo raio, descarga elétrica que bem mostra as raízes tortuosas e brilhantes no céu. Trovões formativos do grito, silêncios destrutivos da violência.

É que a ausência de grito não significa necessariamente bem-estar ou paz. O silêncio pode cheirar à putrefação, torpor que joga para o alto o discernimento e não o vê cair, constatada lassidão quanto à resistência contra violências. É, essa toada tacanha, agradável aos indiferentes, correndo em diferentes níveis e espaços sociais, institucionalizados ou não. Primeiro, calar, calar, desde pequena, assim Herrera (2018) retrata uma narrativa de violência doméstica entre um casal. Começa, antes, a infância: *“No grito. ‘Calladita, calladita’. Desde niña cae la frase como gota en el mismo sitio. Para entonces ya soy roca de la costa: estoy erosionada, el desgaste ha hecho mella y yo ya no grito. Hablar no me gusta, susurro apenas”* (HERRERA, 2018, p. 117).

Primeiro não se grita, não se fala, sussurra-se; depois não se move, após, não se respira, ápice da violência engendrado, talvez, pelo displicência moral consigo própria, pelo cômodo silêncio que se esconde em móveis, em imóveis, por alternativas que não foram trazidas ao espírito, nem pelos outros, nem para si (Herrera, 2018). O agressor, ali, deveras organizado, amante do silêncio, não tolerava ruídos fortes no apartamento. Sem rádio nem televisão, sem emissões sonoras, mesmo quando empurrada, socada ou chutada. Tornara-se outro móvel, reificara-se, amiga das canalizações que cantavam os sons da água. Nem se movia, nada sonorizado diante de tais violências, diz o texto, tributo apologético existencial ao outro (HERRERA, 2018).

Evocação da lembrança que inverte aversões, o grito fixa o presente para rearranjar o passado e erguer as pontes e as travessias guerreiras do futuro. Evento vital fundante da experiência huma-

na, superação honrosa, potente e soberba da racionalidade verbal, embora abafado por uma sociedade que vê com reservas a expansão das verdadeiras emoções no cotidiano, que faz questão de colocá-lo entre parêntesis. No âmbito da educação, nos limites das carteiras nas salas de aula, melhor dizendo, no limite da visualização, pelo docente, das carteiras enfileiradas nessas salas. O silêncio que se esconde nesses móveis talvez se aproxime menos da lassidão que dá comodidade intelectual da passividade estimulada pela unilateralidade e hipertrofia da presença docente, menos da erosão espiritual que dos receios de desagradar a autoridade docente e ser objeto de críticas dos demais discentes. Sob todos esses ângulos, contra todos esses ângulos, refletir sobre o grito é pensá-lo próximo das categorias conceituais da interrupção ou da ruptura.

O grito, assim, irrompe para interromper violências manifestas ou silenciosas, para interromper perigos. Não é assim na vida? No campo das relações afetivas, busca-se, por meio dele, evitar eventos iminentes e indesejados, tal o grito da verdadeira mãe para evitar a morte de seu filho pela espada já em riste do soldado do Rei (1 REIS 3:16-28), qual o grito do melhor amigo que, dando falta do outro, o vê desaparecer, embriagado, em alta velocidade na estrada, ou ainda o grito do amante ou da criança que se perde do amado ou da família em meio à multidão a eles hostil, buscando, pela voz, romper o crescente distanciamento físico e temporal entre eles.

Sem as potencialidades formativas e performativas do grito, do êxtase, da catarse, do enfrentamento corajoso, agindo de modo eficaz, o silêncio pode muito bem denotar mansidão negativa, docilidade modulada e passiva na execução das rotinas homogeneizantes e homogeneizadas, circularidades sombreadas de subjetividade.

Tal repetição dos padrões institucionais do tempo social, dos quais a educação escolar faz parte, deve se valer, na verdade, de uma circularidade elíptica, tal como representada esteticamente no gri-

to correndo pela natureza, no arco-íris negro que desponta no céu azul pintado em versos por Lorca (1987) ou ainda como no cometa na poesia de Pérez Estrada (2006). A “eclipse de um grito”¹ (LORCA, 1987, p. 10), representação geométrica curvilínea, movimentada-se pelos montes e oliveiras, contrasta com o céu azul, faz vibrar “longas cordas do vento” (LORCA, 1987, p. 10). Ao lado dessa metáfora, a eclipse constitui outra figura de linguagem que lhe é antitética, pois sugere a ausência ou supressão de algo, um vazio de linguagem propositalmente deixado no intercurso das palavras, suposta contradição, portanto, com o próprio grito (DIAS, 1996).

Escrever sobre o grito no silêncio das palavras, por um lado, guarda coerência e pertinência, dada a natureza de vento que se dispersa, como se desprende dos versos de Pérez Estrada (2006).²

1 “El grito
La elipse de um grito
va de monte
a monte.
Desde los olivos,
será un arco iris negro
sobre la noche azul
¡Ay!
Como un arco de viola,
el grito ha hecho vibrar
Largas cuerdas del viento
¡Ay!
(Las gentes de las cuevas
Asoman sus velones)
¡Ay!”
(LORCA, 1987, p. 10).

2 Nos versos de Estrada (2006, p. 68):
“Como el cometa de Halley pasó el grito.

A golpes secos, a golpes de cacerolas y aluminios caseros (la flor de las cocinas) intentaron ahuyentar al grito.

Los niños, los pálidos niños preparaban costillas, trampas y largas cintas empapadas en miel para cazar al grito.

—Como si fuera un gorrión primerizo —puntualizó uno de ellos.

Por outro, contradição, mesmo paradoxo, pois, se o texto pode tentar gritar por meio de interjeições, por meio de caixa-altas, cores, negritos, sublinhamentos, palavrões ou palavreados, tal grito é em si mesmo silenciado naquilo que ele tem de disruptor potente, de mobilização fisiológica e psicológica, já que fixado e utilizado cuidadosamente de acordo com as regras linguísticas.

Daí fazer incidir o grito para além da escrita, de modo a elaborar uma eticidade educativa que extrapole concepções livrescas e adentrem práticas de elevação de vitalidade espiritual e fisiológica, não contra o outro, para cindir a fluidez dialógica entre os sujeitos educativos nem para conservar a força da autoridade docente como elemento de supremacia frente ao outro. Ao contrário, promover verdades morais, da qual a parrésia constitui excelência lapidar, que ativem subjetividades e relações espirituais e éticas como componente inafastável de concepções teóricas e práticas educativas.

Tendo-se por comparação as referidas regras linguísticas, não haveria de se pensar uma gramática do grito tal que sua propen-

—Si el grito se rompe, estamos perdidos —precisó la mujer, anciana maestra en costumbres y modos populares —, entonces será imposible hacerse con todas sus semillas. El grito se ocultará entre el pelo y las uñas; incluso la transparencia del vaso de agua quedará dañada.

Y habló el filósofo: El grito tiende a dispersarse. Su naturaleza es en todo contraria a la del mercurio que es familiar e integradora.

Y muchos supieron de las espinas del grito, sólo comparables a aquellas que nacen de la acacia africana para amparar su fruto.

Aunque, bien visto, el grito no germina y carece de fruto.

Pero quema.

Y nuevamente las mujeres, ocultas en las sombras habituales de aquellos días, tejieron con la baba de plata de los caracoles del parque los jerséis del invierno.

são intemperante ou desmesura inata fosse ao menos modulada prudencialmente, dentro de uma perspectiva até mesmo retórica e prudencial dentro da qual ele fosse mobilizado eticamente? Plutarco, filósofo do século I-II d.C., acende ainda mais as possibilidades éticas de se incorporar o grito como efeito da verdade: “(...) que a franqueza de linguagem tenha sempre seriedade e carácter. E, se o assunto for de grande importância, que o discurso seja, pela emoção, pela forma, e pelo tom de voz adoptado, digno de crédito e convidativo para a acção (Plutarco, 2010, p. 141).

Nesse sentido, o silêncio do sábio, modelo ético de tantos que aspiram a sabedoria, pode encontrar sua experiência máxima, seu ponto de sublimação catártica, no próprio grito, na ruptura da contemplação alongada no tempo para eternizar-se como transporte ao outro, impacto positivo, nobre e altaneiro na vida e na memória do outro. Dupla elevação, transfiguração do silêncio mediada pela voz pela qual o corpo passa, pela qual a alma passa.

Se a memória, diz Nietzsche (1998), guarda relação com a dor, a primeira podendo servir de recôndito moral para os covardes, toca cintilante decorada com uma moral *educada* de sussurros e finas expressões faciais emanadas da pequenez do ódio, por outro lado, a memória, ativada pelo grito de cuidado, pode percorrer as mais belas e fortes impressões, das auroras às madrugadas que a vida e o tempo deixou na alma. Aos docentes e discentes cabem optar pelos sussurros sinuosos, multiplicidade chiante, ou pelo grito formativo, que abrasa e abraça afetividades que as distâncias e as vaidades hierárquicas hesitam em promover. O grito é reto e ascendente. O silêncio, enquanto preparação para a fala baixa, que desvia o rosto e olhar, pode ser, muito mais que indiferente, sinuoso, amargo e de falso recato, senão violento.

O grito de cuidado que se busca aqui aportar, haurido dos ventos da historicidade da filosofia, vem do cinismo, filosofia de efeito

concentrado que exalta a prática em detrimento da especulação teórica, entoando notas parrésicas tão altas quanto devam ser as dimensões da existência e da experiência humana, no plano ético e estético.

2 ENTOANDO O GRITO PARRÉSICO: PRELÚDIOS DA AUTENTICIDADE RADICAL PARA UMA ETICIDADE EDUCATIVA

Parafrazeando García Lorca (1987), a gente das ânforas, os cínicos, assoma suas lanternas, iluminando as passagens do passado para o presente. Pondera Navia (2009, p. 10), nesse sentido:

Toda época, escreveu d'Alembert no século XVIII, precisa de um Diógenes, tanto da coragem necessária para sustentar seu ataque contra suas mais estimadas convicções quanto da clareza mental para entender sua mensagem. Se isso já era verdade no décimo oitavo século, não será difícil perceber que é ainda mais verdadeiro no presente.

Busquemos, primeiro, compreender para onde aponta a lanterna cínica. Em seguida, aproximá-la das escolas, de seus portões, corredores e salas. Sim, o cinismo, fissuração escandalosa de um *nomos* em nome da natureza humana que arrebenta as raias da racionalidade, que expurga o *status* hierarquizante e late livre e alto contra as amenidades que silenciam a busca do autoconhecimento. Nessa perspectiva, são os cachorros que matam com gritos (os vícios!), e não o contrário, como sugere o verbo popular. Mas, afinal, qual a relação entre grito e verdade? Como o grito se apresenta como um efeito da verdade?

A se escolher uma das correntes filosóficas que floresceram nas épocas clássica, helenística e nos primeiros séculos da era cristã, a que melhor guardaria afinidade com o grito seria o cinismo.

Mencione-se o título de uma obra de Luis Navia (*Diogenes The Cynic: The War Against The World*), especialista da filosofia cínica, para ver que o cinismo fala contra um, pode mesmo falar contra todos, fazer guerra contra todos, mas se trata de uma guerra metafórica, na verdade um grito diatríbico de despertamento para a virtude, para uma verdadeira vida que se elabora por um caminho curto, por uma ascese que não é meditativa ou altamente intelectual, mas uma ascese de resistência, de provação, de desafio das convencionalidades que absorvem a possibilidade de se viver uma vida verdadeira por meio de uma performance teatralizada ou estética em se representa a si mesmo, sem perder muito tempo diante dos espelhos.

Segundo Laértios (2008, p. 159), “Diógenes dizia que os homens competem cavando fossos e esmurando-se, mas ninguém compete para tornar-se moralmente excelente”. À luz da discussão ora apresentada, grita-se *contra* o outro, mas não *pelo* outro. Nesse sentido, a parrésia, liberdade qualificada como o que há de mais belo entre os homens, traço marcante da filosofia cínica, impede que qualquer censura quanto a suposta violência, aniquiladora de alteridades, lhe seja feita a esse respeito, sendo inclusive amado pelos atenienses (LAËRTIOS, 2008; BALTUSSEN, 2015).

Quando a nota era entoada alta por Diógenes, tal como a dos instrutores de coros, era para ter certeza que os demais trariam o tom certo, pois a vida em si não é um mal, mas viver erroneamente, sim (NAVIA, 2009; LAËRTIOS, 2008). Vale nesse sentido, trazer à luz um excerto diatríbico concebido imaginariamente por Diógenes, na pena de Navia (2009, p. 172):

Agindo como o líder de um coro, entoei a nota tão alta quanto possível, esperando que, eventualmente alguns dentre vós pudessem atingir a nota correta, já que tenho me agarrado à convicção de que não sois nenhuma maté-

ria assim tão estúpida e opaca, cada um de vós pode ainda refletir sobre vossa condição, retornar a vossa verdadeira natureza e alcançar a meta que tendes procurado, mas por um caminho errado. Procurei mostrar-lhes um atalho para a felicidade, e é possível que o lampejo de razão, que talvez ainda pestaneje no recesso de vossa consciência confusa, guie-vos a ela.

Em outras palavras, a abrasividade da retórica cínica não era maléfica; voltava-se, antes, ao desgaste dos vícios que os outros carregavam consigo, pela palavra direta, curta e sem eufemismos. O autoconhecimento permite a superação da violência, destacando-se o oposto da parrésia, a adulação, como um dos maiores empecilhos ao primeiro, porquanto enaltece o excesso de amor próprio e evita que se percebam os próprios erros e vícios. A adulação atua pelo espelhamento vaidoso de si pelos gestos ou palavras de outrem, sem que isso traga nenhum elemento de reflexividade para o cuidado de si. Alteridade das amenidades, eis o outro nome da lisonja.

Entoar as notas mais altas para que os outros deem o tom certo. Elevar a voz contra a adulação ou a indiferença, gritar onde o sono da razão se prolonga e fecha as portas para os sons da vida, de si mesmo. Vai, mordacidade canina, a entrada é logo ali! Aja não apenas contra o silêncio pernicioso das amenidades. Vá reto (corra!) contra a malevolência do *papo reto*, lata alto contra o abuso torpe do *falar na lata*, pletoras verbais perigosas porquanto facilmente confundidas com a parrésia, liberdade maior das alteridades.

3 ESTENTORES DA EDUCAÇÃO: O SILÊNCIO CONTRARIADO, A LATA COMPACTADA

Calados, agora!

Gritem, agora!

Alguém já ouviu esta última incitação nas escolas? Alguém nunca ouviu a primeira? Como o silêncio é exaltado nas práticas educativas em detrimento do grito! Como o silêncio é associado ao respeito, à ordem, à limpidez e à harmonia do ambiente escolar! Por outro lado, como o grito é associado à desordem, ao desrespeito, à balbúrdia excessiva e subversiva dos alunos, ao des-tempero paroxístico do docente, mais corado, exasperado, que pó de urucum. Grito, antítese da paz? Silêncio, antítese da guerra?

É indubitável que a coroa da autoridade está no silêncio querido e determinado pela autoridade educativa, por vezes alimentada perigosamente pela adulação, porquanto iniba a busca de autoconhecimento. Contra essa assimetria, as garras do grito parrésico abraçam, unem os sujeitos educativos, desarmam aqueles que fazem da educação um projétil a ricochetear nessa sociedade barulhenta (se todos gritam, ninguém grita), carente de compreensão e de escuta mútua.

Cuidemos, no entanto, para que a parrésia não seja confundida com *dizer na lata*, *dar o papo reto*, *dar a real* e *soltar o verbo*, expressões populares que podem sugerir sinceridade, diretividade e liberdade de pensamento, mas talvez sejam apenas crosta de matéria já enferrujada, exposta a ódios e a indiferenças do tempo e dos outros, corroída, deteriorada, esquecida de sua forja original receptiva a experiências da alteridade. Nada impede, pois, possam ser caracterizadas como impropriedade verbal, tosquidão maléfica e desvirtuamento da franqueza que busca a elevação moral do

outro por meio do autoconhecimento e da consequente busca de correção de vícios e falhas.

Parresiar, nesse sentido ético, não equivale necessariamente a *falar na lata, soltar o verbo, dar o papo reto, dar a real, tampouco a dizer o que dá na telha*. A parrésia no campo das relações intersubjetivas não se confunde com estupidez nem com falta de sensibilidade. Se o parresista por vezes é severo, age assim tão somente no que é essencialmente necessário. Nesse sentido, o grito releva de uma dimensão de seriedade e de comprometimento, ao contrário do impulso irracional da violência injustificada e vociferante (aí nada há para *dizer na lata* senão grosseria e maledicência) que faz par com os ganhos que o silêncio proporciona. Mesmo assim, importante estabilizar a relação entre os sujeitos educativos por meio de um pacto intersubjetivo no qual o dever do dizer franco seja escutado pelo outro interlocutor e, sobretudo, contra ele não se oponha violência (FOUCAULT, 2011).

No campo das práticas educativas, a crítica excessiva, do professor para com o escolar e do escolar para com o professor, pode se travestir de uma franqueza que na verdade é vício e torpeza moral, para não dizer subversão ilegítima das funções que lhe são moral e juridicamente outorgadas. Ao invés de diálogo, da apresentação de discussões e da tolerância que não deve se confundir com indiferença, a intransigência impositiva que exalta o silêncio em nome de uma suposta busca por melhor qualidade de ensino e de aprendizagem leva à subversão de uma ética alterística, ao silenciamento, por mais implícito que seja, dos sujeitos educativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sonoridade elevada e altaneira pode agir no chamado do outro a fim de que este, por sua vez, chame a atenção de si próprio, como se o grito do outro se estendesse como grito de si para si mesmo, atuando a escuta como disposição espiritual que, pela confiança ao outro, energiza-se, ao invés de servir como receptáculo, atrofiado, de agressividades e de ódios advindos das limitações e vícios alheios.

Nesse sentido, o grito, que só se compreende sem pausas e sem respirações intervaladas, qualificado como brado interventivo direcionado ao cuidado do outro, pode ser tão ou mais eficaz, do ponto de vista etopoiético, que o silêncio institucionalmente glorificado ou o mero *estar-com*.

Aperfeiçoar o grito (leia-se, utilizá-lo de modo controlado e instrumental, untá-lo com a razão), como estremecimento de vícios e de preguiças intelectuais, como fármaco parrésico potente para que o outro saia da hipnose decorrente da absorção profunda de heteronomias ou do estado de toxicidade de uma relação dialógica educativa que não sabe ser outra além de eufemística ou altamente estratificada no sentido hierárquico, eis aí uma potencialidade de experiências positivas, inclusive de facilitação mnemônica, que o grito pode propiciar. Elege-se o grito como um dos catalisadores da problematização ética da experiência (FABRE, 2011), de modo a dramatizar essa problematização por meio da eliciação das paixões positivas que devem orientar formativamente os processos educativos.

A fala excessivamente linear e monotônica, encostada em páginas com esforço viradas, engorduradas e solenizadas pela preguiça da autoridade, faz adormecer... A suavidade das palavras e

dos tons que elas trazem subexcitam os sentidos, podendo elevar o espírito às nuvens da distração – antes fosse às nuvens da criatividade!, logo perto.

Educar os sentidos para a educação não pressuporia também educar os alunos e os professores para aprenderem a elaborar e a escutar o grito como ascese formativa, como som, sino e signo de desinibição e de aproximação ao outro, até mesmo de disputa alegre e informal, protegidos da agressão vulcanizada proveniente da *hybris*?

Em outras palavras, sentir a vitalidade do grito que o silêncio não sabe expor, estimular o diálogo pela excitação dos sentidos, concebê-lo não como desequilíbrio, mas como um dos pontos de calibragem organizado nas relações educativas verdadeiras e ativas do ponto de vista cognitivo e afetivo, não poderia ser reconhecido como uma potente e desafiadora estratégia educativa frente a sons e hiatos dialógicos infinitos que se propagam nos espaços escolares?

REFERÊNCIAS

Baltussen, H. (2015). A bark worse than his bite? Diogenes the Cynic and the politics of tolerance in Athens. In H. Baltussen, & P. J. Davis (Eds.). *The art of veiled speech: Self-censorship from Aristophanes to Hobbes* (pp. 74-93). Philadelphia: University of Pennsylvania Press. Recuperado de <https://books.google.com.br/?hl=pt-BR>.

Dias, M. H. M. (1996). Os múltiplos ecos de um mesmo grito. *Revista De Letras*, 36, 157-175. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/27666669>.

Dinucci, A. (Ed.) 2013. *Prometeus Filosofia*. 13 (edição especial).

Fabre, M. (2011). Éduquer pour un monde problématique: La carte et la boussole. Paris: PUF. Recuperado de <https://www.cairn.info/eduquer-pour-un-monde-problematique--9782130589792.htm>.

Foucault, M. (2011). *A coragem da verdade: O governo de si e dos outros II: curso no Collège de France (1983-1984)*. São Paulo: WMF Martins Fontes.

Herrera, J.C. (2018). No grito, no me muevo, no respiro. *Confluencia: Revista Hispánica de Cultura y Literatura* 33(2), 117-118. Recuperado de <https://muse.jhu.edu/article/697363> .

Laértios, D. (2008). *Vidas e doutrinas dos filósofos ilustres* (2a ed.). Brasília: UnB.

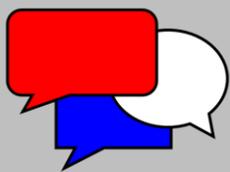
Lorca, F. G. (1987). *Poem of the deep song. Poema del cante jondo*. São Francisco: City Light Books. Recuperado de https://books.google.com.br/books/about/Poem_of_the_Deep_Song.html?id=fBuw5Mu-W12oC&redir_esc=y .

Navia, L. E. (2009). *Diógenes, o Cínico*. São Paulo: Odysseus.

Nietzsche, F. W. (1998). *Genealogia da moral: Uma polêmica*. São Paulo: Companhia das Letras.

Pérez Estrada, R., & Aldrich, M. (2006). El grito (Ciclo I-XIV) / The Shout (Cycle I-XIV). *Sirena: poesia, arte y crítica*, 2006(2), 42-73. Recuperado de <https://muse.jhu.edu/article/203727.%20doi:10.1353/sir.2006.0142> .

Plutarco (2010). *Obras morais: Como distinguir um adulator de um amigo: Como retirar benefício dos inimigos: Acerca do número excessivo de amigos*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. Recuperado de https://digitalis-dsp.uc.pt/jspui/bitstream/10316.2/2396/9/sobre_a_amizade.pdf?ln=es .



DEBATES EM EDUCAÇÃO

Programa de
Pós-graduação
em Educação (PPGE)



UNIVERSIDADE
FEDERAL DE ALAGOAS

ISSN Eletrônico 2175-6600

Vol. 12 | Nº. 27 | Maio/Ago. | 2020

Ibrahim Camilo Campos



Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

icec.campos@gmail.com

Walter Matias Lima



Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

waltermatias@gmail.com

RISO E ESTRIDÊNCIA NA EDUCAÇÃO

RESUMO

O presente artigo se devota a explorar as possibilidades e os limites de se incorporar o riso aos processos educativos, prática escassa nos espaços pedagógicos. Para tanto, é feita uma breve teorização sobre o riso, seguida de uma crítica filo-pedagógica, com base na qual é defendida uma relação de transitividade entre a vida e escola, em sentido ético e estético, pela infiltração (inserção) e filtragem (seleção) do riso nas teorias e espaços educativos. Considerando uma mobilização do riso no discurso retórico para a parrésia, uma das técnicas fundamentais de prática de si estudada por Michel Foucault, defende-se uma problematização da experiência escolar que supere os limites do logocentrismo e da austeridade na Educação.

Palavras-chave: Riso. Processos educativos. Parrésia. Retórica.

LAUGHTER AND STRIDENCY IN EDUCATION

ABSTRACT

This paper is devoted to explore the possibilities and the limits of incorporating laughter into educational processes, a practice that is scarce in pedagogical spaces. For this purpose, at first, a brief theorization about laughter is made, followed by a philosophical criticism, based on which a transitivity relationship between life and school is defended, in an ethical and aesthetic sense, by infiltration (insertion) and filtering (selection) of laughter in rhetoric for parrhesia, one of the fundamental techniques of self-study studied by Michel Foucault, we argue for a problematization of school experience that goes beyond the limits of the logocentrism and austerity in Education.

Keywords: Laughter. Educational processes *Parrhêsia*. Rhetoric.

Submetido em: 20/07/2019

Aceito em: 09/03/2020

Publicado em: 22/06/2020



<http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12n27p446-458>



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

I INTRODUÇÃO

A dimensão epistemológica dos processos educativos e a orientação prática subjacente à Educação se qualificam à medida que atribuem um sentido ético e estético à formação escolar. Na esteira de uma concepção filo-pedagógica do riso, rir é entrelaçar-se, harmoniosamente, consigo mesmo. Como derrisão ou benevolência, imoralidade ou moralidade, o riso provoca, desafia a gravidade de si, do outro e do mundo.

Este artigo objetiva, em alcance geral, apresentar uma crítica aos processos educativos logocêntricos, perscrutando a dimensão metacognitiva do ensino e do aprendizado por meio do riso, prática subestimada e pouco presente na literatura e nos espaços educacionais (LARROSA, 2013; ARAPIRACA, 2017).

Essa crítica se articula, no presente trabalho, com a parrésia, ferramenta conceitual estudada notadamente por Michel Foucault (1926-1984), pensador francês que retoma as relações entre verdade moral, franqueza e práticas de si na Antiguidade grega e romana.

Em uma atitude teórica de compreensão das relações de transitividade recíproca entre a vida e a escola, em um sentido ético e estético, será realizada, inicialmente, uma breve teorização sobre o riso, com o fito de compreender a polissemia que o caracteriza.

Após essa tessitura argumentativa liminar, será feita uma crítica da ausência ou pouca expressividade dessa dimensão vital nos processos educativos, seguida de uma proposta de infiltração (inserção) e filtragem (seleção) do riso nas teorias e práticas educativas, particularmente pela mobilização do uso do riso na retórica para a prática parrésica.

2 O PRÓPRIO DO RISO, O PRÓPRIO DO HOMEM

George Minois (2003), historiador francês, autor da obra *História do riso e do escárnio*, aponta para uma presença canhestra do riso no cotidiano das pessoas.

Essa escassez hodierna de um riso livre, catártico e espontâneo nas relações intersubjetivas é reflexo de uma sociedade de fraco consenso (MINOIS, 2003), na qual a ausência de um código moral único, rígido e imperativo não contrasta com o sério, oposição que caracteriza o traço cômico (MINOIS, 2003).

Com efeito, o riso pode exsurgir da diferença - a própria comicidade pela semelhança opera no pressuposto da diferença (PROPP, 1992) -, agindo nas fissuras de estruturas axiológicas consolidadas (MINOIS, 2003).

Além de derrisório (riso de zombaria), caracterizado pela constante associação ao cômico e que passa pelo desvelamento emergente de falhas ou defeitos do que ou de quem se ri, o riso pode assumir outros aspectos, que são de especial interesse para este trabalho:

[o riso] pode ser alegre ou triste, bom e indignado, inteligente e tolo, soberbo e cordial, indulgente e insinuante, depreciativo e tímido, amigável e hostil, irônico e sincero, sarcástico e ingênuo, terno e grosseiro, significativo e gratuito, triunfante e justificativo, despuadorado e embaraçado. Pode-se ainda aumentar esta lista: divertido, melancólico, nervoso, histérico, gozador, fisiológico, animalesco. Pode ser até um riso tétrico (IURÊNIEV, 1964 *apud* PROPP, 1992, p. 28-29).

Apesar dessa diversidade, a conhecida afirmação de Aristóteles, em *Partes dos animais*, de que o “ser humano é o único animal que ri” (ARISTÓTELES, 2010, p. 135), inserida, aliás, em uma explicação fisiológica do riso relacionada ao aquecimento do diafragma, não permite concluir, como bem adverte Minois (2003), que ele seja da essência do homem, mas apenas uma potencialidade que lhe é inerente.

Na esteira de uma história do riso, a Antiguidade enalteceu o riso a ponto de ser considerado de origem divina. A respectiva presença na mitologia, assim como nas sátiras e nas saturnais, por exemplo, lhe conferiu um valor positivo (MINOIS, 2003).

O cristianismo, por sua vez, diabolizou o riso conferindo-lhe um sentido negativo, associado ao pecado original e ao afastamento da perfeição particular de cada um. O riso, no limite, era tolerado como uma fraqueza humana, tendo um caráter subversivo (MINOIS, 2003).

Ao longo do Renascimento, a teoria clássica do riso em Aristóteles, Platão, Cícero e Quintiliano, apoiada notadamente sobre a derrisão, ganha um impulso considerável. Skinner (2002) examina o desenvolvimento dessa teoria difundida pelos humanistas, os quais associaram o riso (como derrisão) à alegria e ao prazer. Eles também enalteceram a imprevisão e a surpresa. E, reportando-se à comédia na *Poética* de Aristóteles, eles se atêm a uma descrição dos vícios risíveis, tais a avareza e a vaidade.

Alguns escritores da época, no entanto, se distanciaram da teórica clássica ao conceberem o riso fora da dimensão derrisória, ou seja, apenas como satisfação e alegria, o que veio a ganhar adesão majoritária no início do século XVII. No mesmo século, pelo descrédito da psicologia dos humores e pelo imperativo de decoro e autocontrole, o riso foi relegado à categoria reprovável (SKINNER, 2002).

Em 1674, em Roma, na Academia da Rainha Cristina Alexandra da Suécia, foi proposto ao Padre Antônio Vieira (1608-1697) e a Girolamo Cattaneo (1620-1685) o seguinte problema: “se o mundo era digno de riso, ou de lágrimas: e qual dos dois andara mais prudente, se Demócrito, que ria sempre; ou Heráclito, que sempre chorava” (VIEIRA, 1710, p. 211).

Vieira, em visão de mundo pessimista, inicia afirmando que Demócrito, justamente por rir sempre, nunca ria, pois o riso nasce da novidade ou da admiração, além de que ria do que não lhe agradava. Demócrito, na verdade, chorava, porém de outro modo, sem lágrimas, sinal de excessiva dor e tristeza. Ria como ferido pelo mundo, ao chorar pela boca, pelo pranto mordaz do riso.

Enfrentando diretamente o problema, Vieira sustenta, citando Sêneca, que Demócrito ria das ignorâncias e Heráclito chorava das misérias, razão assistindo ao segundo, pois há miséria sem ignorância, ao passo que não há ignorância sem miséria, esta como causa da dor, sem motivo para dela se rir, portanto (VIEIRA, 1710).

Uma outra perspectiva é apresentada por Michel de Montaigne (1533-1592), nos *Ensaio*s, Capítulo L do Livro Primeiro (*Sobre Demócrito e Heráclito*), em que prefere o riso de Demócrito ao pranto de Heráclito. Segundo o filósofo francês, há no homem mais frivolidade que infelicidade, mais tolice que maldade (MONTAIGNE, 2009).

A polissemia do riso se define, se deixa cernir e discernir pela intencionalidade subjetiva de quem o emite, ou seja, na busca, *contra o outro*, da zombaria sardônica, para dele se distanciar e vencê-lo pela derrisão - perspectiva de Thomas Hobbes (1588-1679) -, ou na busca, *com ou pelo outro*, da leveza espiritual, para dele se aproximar e vencer na diversão, na medida em que diversão pede alteridade.

Essas duas dimensões opostas uma a outra, até mesmo inconciliáveis, correspondem, respectivamente, ao que Pavis denomina “riso de acolhida” e “riso de exclusão” (PAVIS, 1999, p. 59-60). No artigo 178, das *Paixões da Alma*, René Descartes (1596-1650) estuda e aprofunda o “riso de exclusão” e deduz dele que a derrisão é uma certa alegria misturada com ódio:

A derrisão ou zombaria é uma espécie de alegria misturada com ódio, que surge ao se perceber um pequeno mal em uma pessoa que se julga digno dele: tem-se ódio por esse mal, sente-se alegria ao vê-lo em alguém que merece. E quando isso sobrevém inesperadamente, a surpresa da admiração é causa para que se desate a rir (...) (DESCARTES, 2015, p. 221).

Assim, o riso pode agregar ou desagregar, construir ou destruir, catalisar ou amainar a violência. Franqueza edificante ou demolitória, eticidade ou escárnio, uma prosopopeia do riso levaria à preferência dele por ambientes lânticos, com temperaturas gélidas ou tórridas, incidindo no tempo do efêmero e da volatilidade.

Na obra *O riso: ensaio sobre a significação da comicidade*, Bergson (1991) estuda, sobretudo, o riso derrisório (de zombaria), social e repressor, que é acompanhado de insensibilidade em relação ao outro e é ativado apenas pela inteligência, vocábulo cujo étimo, consigna Onfray (2002), refere-se à capacidade de relacionar o que parece estar separado, apontando para o curioso, o engraçado, o surpreendente, o inesperado e o singular.

Esse aspecto do riso serve, pois, segundo o filósofo francês, como “um trote social” (BERGSON, 1991, p. 103). Injusto, malevolente e “feito para humilhar, ele deve dar à pessoa, objeto desse riso, uma impressão penosa. A sociedade vingá-se, por meio dele, das liberdades tomadas com ela” (BERGSON, 1991, p. 150). Por certo, não é desse riso que a Educação precisa.

Todavia, por se situar, como prática social, entre as extremidades do “amor incondicional e a luta até à morte” (POIZAT, 2002, p. 5), o riso viabiliza, sem utopias nem violências extremadas, a necessária coexistência com o outro em sociedade (PERELMAN; OLBRECHT-TYTECA, 2005).

Essa polissemia do riso acarreta uma pluralidade de valores presentes nas relações a si mesmo e aos outros. Nesse sentido, a estridência do riso pode incomodar a ordem escolar, mas, igualmente, acordar os sujeitos educativos com vistas a valorizar as experiências emocionais como componente fundamental de uma Educação atenta e cuidadosa nas relações de transividade entre a vida e a escola. É necessário que haja, portanto, uma infiltração e uma filtragem do riso nas teorias e nos espaços educativos.

3 POR UMA INFILTRAÇÃO E FILTRAGEM DO RISO NAS TEORIAS E ESPAÇOS EDUCACIONAIS

Para Larrosa (2013), a tímida expressão da comicidade na pedagogia se deve a duas razões: um moralismo excessivo conducente à seriedade e à austeridade, somado a um firme otimismo pedagógico. Nas palavras do autor espanhol (2013, p. 168), “um professor tem muito de pregador. Por isso, o tom professoral é uma mistura de austeridade e dogmatismo”, inclusive, talvez, sobretudo, no plano moral.

O riso que Larrosa exalta na formação do pensamento não é o riso neutro do entretenimento, o riso protetor de barreiras nem o riso opositivo, mas aquele que, atuando “como componente dialógico do sério” (LAROSSA, 2013, p. 170), veicula uma dupla função, orientada para uma problematização dos desafios educativos no plano ético.

A primeira função é a de relativizar e desestabilizar, em uma posição de externalidade propositalmente disfarçada (linguagem do *como se*), os convencionalismos da linguagem que apresentam as máscaras de cada um na sociedade.

A segunda função do riso na pedagogia seria a de promover a autoironia, permitindo um distanciamento ou uma descentralização de si próprio, sendo possível incluir o humor nessa dimensão, devido à proximidade entre essas duas categorias, o humor e o riso.

Acima dessa precisão e identificação, importa cinzelar um quadro teórico mais amplo, no qual o riso pertença a uma dimensão de ensino e aprendizado que ultrapasse as raia da cognição e favoreça o estímulo de esferas relacionais mais autênticas e menos delimitadas institucionalmente.

O riso, nesse diapasão, pode ser compreendido nos processos educativos como um elemento de dupla transividade entre a vida e a escola (PAGNI, 2011).

O primeiro sentido vai *da vida para a escola pela infiltração (inserção) do riso*, como prática sociocultural nas fissuras dos espaços escolares, estes constituídos por verticalidades heteronômicas que

silenciam a subjetividade irreprodutível do educando e do educador em um *ethos* pedagógico instrumentalista e homogeneizador nos aspectos da subjetividade, do tempo e do espaço.

Mutatis mutandis, a esse respeito, calha citar Quintiliano (35-100 d.C.), retor romano que, com fundamentos na retórica, defende um empréstimo do uso social do riso. Quintiliano põe em evidência o seguinte:

que não há para isso nem exercício nem ensino. É verdade que à mesa e na conversação encontram-se muitas pessoas que sabem lançar gracejos; mas essa arte se aprende no comércio do mundo, ao passo que a derrisão oratória é raramente utilizada, que não é objeto de um ensino particular, e que são enviados à escola do mundo aqueles que querem nela se exercitar (QUINTILIEN, 1842, p. 224).

Seguida dessa infiltração, deve haver um processo de *filtragem* (controle) pedagógico-curricular, nas dimensões ética e estética, em que o riso derrisório, negativo e gregário é retido e separado dos risos caracterizados pela sensibilidade alterística e pela autocrítica modesta, destacando-se, conforme Bergson (2004), que a vaidade é o composto fundamental para a derrisão.

O outro sentido da transitividade *vai da escola para a vida*, de modo que a organização da experiência educativa segundo os critérios das referidas dimensões seja projetada e realizada nas vivências concretas e cotidianas dos sujeitos educativos, como contraponto ao ódio e à violência estrutural, ora escamoteados, ora ostentados, nas sinuosidades da vida cotidiana brasileira.

Não se trata de fazer picadeiro na escola, tampouco considerá-la unicamente lugar de entretenimento, como adverte Larrosa (2013), mas de incorporar a dimensão do riso aos processos educativos como uma desordem bem-vinda que favoreça a emergência de subjetividades e de criatividade. O riso é experiência, o riso faz pensar, não implicando essa recepção na desvalorização de instâncias de reflexividade crítica.

Nesse sentido, a desnaturalização, o estranhamento e a perspicácia que envolvem o riso (ARAPIRACA, 2017), elementos que extrapolam a órbita da aquisição de competências cognitivas, podem ser estudados e vivenciados como maneiras de problematizar a experiência nos ambientes educativos.

O riso pode emergir da constatação do que é inusual, incrível, extravagante, diferente ou surpreendente. Por outro lado, os ambientes escolares pouco têm disso, sendo fortemente marcados pela padronização do tempo, do espaço e dos conteúdos e práticas curriculares, efetivando, muitas vezes, acontecimentos que são meros experimentos e não experiências, os quais privilegiam uma cultura científica logocêntrica, formal e objetiva, distanciada das alegrias e dores humanas advindas da experiência do real (caráter insular da escola), o que gera desinteresse e descompromisso escolar por parte dos alunos.

Como aduz Quintiliano, assim como o sal na comida dá gosto a ela, o riso no discurso cria a sede de ouvi-lo (*De risu*, § 19), embora sem exagero!, a teor do que sugere o adágio *muito riso, pouco siso*.

Com base em estudo etnográfico em um centro escolar da periferia em Barcelona, na Espanha, composto por adolescentes com problemas escolares, Martín (2006) observou o uso do riso e do humor como recurso pedagógico pelos professores, os quais adotaram uma principiologia educativa de proximidade relacional e de acolhimento.

Das observações hauridas do referido estudo, o uso do riso e do humor foi sistematizado por meio das seguintes modalidades pedagógicas: a) resposta a provocações dos alunos com fito de neutralizar situações e comportamentos negativos; b) incentivo desafiador e benevolente para realização de práticas educativas e aquisição de traquejo social; c) desaprovação e reorientação de comportamentos inadequados sem o desgaste da conflituosidade; e d) demonstração de afeto e proximidade relacional. “Rindo, dizer as coisas sérias” (*ridendo dicere severum*), como diz Nietzsche em obra autobiográfica.

O riso tende, pois, a deslocar a atenção e a tensão situacional para outro estado de espiritualidade, permitindo, com isso, a inibição da violência nos espaços escolares, além de ser um elemento potencial de resolução do conflito que passa diretamente pelos envolvidos, não pela neutralidade decisória de um terceiro (MARTÍN, 2006).

Acima dessa técnica, há uma dimensão mais ampla do riso e do senso de humor, que atua não como relativização ou abrandamento do conflito (MARTÍN, 2006), mas como atitude existencial fundante da experiência do risível: a sensibilidade do distanciamento que, por sua vez, implica um certo distanciamento da sensibilidade. O uso de ambas as categorias – o riso e o humor –, informadas por uma teleologia alterística benevolente, podem ter uma eficácia muito maior que um compadecimento absorto ou hipócrita que busque ponto de apoio moral no outro para se reconhecer e ser reconhecido como virtuoso.

Encaminhando a reflexão para uma tentativa de problematização na qual haja sinergia entre riso e eticidade no âmbito dos espaços escolares, sob quais pressupostos teóricos e práticos podem ser qualificadas e catalisadas experiências intersubjetivas que fortaleçam o potencial crítico de si mesmo e do mundo, é preciso estar atento a essa multifacetada realidade da experiência humana que é o riso.

4 DO RISO RETÓRICO À ESTRIDÊNCIA PARRÉSICA NA EDUCAÇÃO

4.1 Parrésia, verdade e discursividade

Os desafios educativos concernentes à experiência do riso em uma dimensão ética podem ser enriquecidos quando se lhes acrescentam técnicas de si, notadamente, a parrésia. O tema da parrésia foi abordado por Foucault em diversos trabalhos e conferências proferidas na França e no exterior. Trata-se de vocábulo grego (*παρρησία*), transliterado para o latim como *parrhesía*, tendo assumido, na Antiguidade

grega, romana e no medievo, diversos sentidos e peculiaridades (políticas, filosóficas e religiosas). Na antiguidade, a parrésia não foi estudada como categoria de reflexão autônoma, à exceção do Tratado de Filodemo (*Peri Parrhêsias*) (FOUCAULT, 2010).

Em uma de suas conferências proferidas na Universidade de Berkeley, em 1983, Foucault assim a define:

(...) *parrhesia* é uma atividade verbal na qual o falante exprime seu relacionamento pessoal com a verdade, e arrisca sua vida porque ele reconhece o dizer-a-verdade como um dever para melhorar ou ajudar os outros (assim como a si mesmo). Na *parrhesia*, o falante usa sua liberdade e escolhe a franqueza ao invés de persuasão, a verdade ao invés da falsidade ou do silêncio, o risco de morte no lugar da vida e da segurança, a crítica ao invés de bajulação, e o dever moral ao invés do interesse próprio e da apatia moral (FOUCAULT, 2001, p. 19-20. Tradução livre).

Essa verdade parrésica tem um sentido moral, não advindo do saber institucionalizado ou da racionalidade do discurso. O dizer-livre, franco e verdadeiro constitui a própria forma de vida daquele que o exerce, ou seja, o *logos* se funde com a própria existência (*bios*) do sujeito (FOUCAULT, 2012). Nesse sentido, a parrésia é metadiscursiva, pois está no comportamento, nas vestes ou no modo de ser (FOUCAULT, 2008).

A parrésia, apesar de aparentemente estar centralizada no mestre, é um jogo entre dois personagens, ou seja, desenvolve-se entre ambos, pois o discípulo deve provocar a voz do mestre, e o mestre, por sua vez, responder a ela. Mais do que isso, embora haja uma parrésia filosófica que imponha o silêncio ao discípulo, outra forma é a da abertura recíproca (FOUCAULT, 2012), marcadamente em Sêneca, em que se percebe uma “sorte de obrigação dupla em que as duas almas trocam, com relação à verdade que se diz, a própria experiência, as próprias imperfeições, e onde elas se abrem uma a outra” (FOUCAULT, 2012, p. 183).

Poderia o riso ser utilizado nessa relação parrésica? Se a resposta for afirmativa, cabe prosseguir na investigação: de qual riso se trata?

Uma advertência prévia se impõe, não se trata de resgatar do passado uma categoria conceitual e prática como panaceia própria a discursos educacionais salvacionistas, mas de reabilitá-la sem pretensão de retorno identitário, qual seja, posicioná-la ou utilizá-la como ferramenta teórica para a construção de práticas educacionais que não impliquem a transposição artificial do conceito para o presente.

Uma das correntes filosóficas da antiguidade que faz da derrisão um elemento relevante na composição de uma vida sábia e autêntica - uma vida animalizada (canina) porquanto desembaraçada das regras sociais - é o cinismo, destacando-se Diógenes de Sinope (séc. V-IV a.C.), de quem se tem curiosas narrativas na obra *Vidas e doutrinas dos filósofos ilustres*, do homônimo Diógenes Laércio, historiador e biógrafo grego do século II-III d.C.

As relações entre derrisão e parrésia, que, no cinismo, passam pelo insulto, pelo deboche e pela prática pública - escancarada mesmo - de uma vida conforme à natureza, não ocorrem, todavia, nas

tradições platônica e aristotélica, tampouco na tradição filosófica cristã do medievo que diabolizou o riso (MINOIS, 2003).

Sem incursionar, portanto, na parrésia cínica, a qual pode compreender um riso derrisório, frontal, ríspido e áspero - direcionada, em última análise, ao cuidado do outro - a presente investigação busca, diversamente, mobilizar o uso da retórica do riso como elemento auxiliar da prática parrésica.

4.2 Do riso retórico ao riso parrésico

A indissociabilidade entre o *logos* e *bios* do parresiasta, como assentado no tópico anterior, constitui uma das principais diferenças entre a parrésia e a retórica. Deveras, a retórica, que visa sobretudo à persuasão pelo discurso, é funcional, sem profundidade em sua estrutura (REBOUL, 2004), mas sentido na superfície, havendo união, no discurso retórico, entre forma e fundo (REBOUL, 2004).

Nessa esteira, de acordo com Glansdorff (2010, p. 75), a retórica é uma “técnica de superfície cuja aparência de verdade não é suficiente para que seja um discurso verdadeiro”, muito embora possa ser útil ao discurso parrésico como competências adquiridas e alocadas no *ethos* (dimensão centrada no orador), no *pathos* (dimensão centrada no interlocutor) ou no *logos* (dimensão centrada na racionalidade do discurso).

Como técnica argumentativa poderosa, o uso do riso serve, dentre outras situações, quando se recusa a aderir a uma premissa do discurso ou quando se adere a duas teses incompatíveis (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005).

Afirmando as diferenças entre a parrésia e a retórica, Foucault (2010) aponta para a irreduzibilidade de uma a outra, no sentido de que a primeira apresenta-se, sobretudo, como o dizer verdadeiro, ao passo que a segunda é uma arte ou uma técnica que visa a persuadir, sem que a verdade seja um elemento essencial do discurso.

No presente estudo, não se analisará a parrésia como figura retórica (*oratio libera*), como despojamento ou liberdade de formas (o grau zero da retórica). Trata-se de um movimento inverso, em que a retórica do riso é mobilizada como elemento auxiliar do discurso parrésico, em específico, pelo aporte teórico apresentado por Cícero (106 a.C.- 43 a.C.) e por Quintiliano (35-100 d.C.).

Sustenta-se que as espécies do gênero ridículo, na oratória, podem ser utilizadas de modo compatível com a benevolência parrésica, malgrado esta vise a fazer com que o discípulo aceda à verdade de si, não tendo por objetivo, necessariamente, a adesão ou convencimento por parte dele.

Dois obras retóricas sobre o riso, elaboradas na antiguidade romana, figuram dentre os primeiros textos de sistematização do riso no pensamento ocidental (ALBERTI, 2002), sem olvidar os textos que se perderam, como o Livro II da *Poética* de Aristóteles.

O riso na obra de Cícero está presente em *Do Orador (De oratore)*, no Livro II (*De ridiculis*), parágrafos 216 a 291, obra em que o personagem César busca responder a cinco perguntas: o que é o riso; onde é encontrado, se cabe ao orador provocar o riso; até onde se deve utilizá-lo e quais os respectivos gêneros (§ 235).

Já o riso na obra de Quintiliano é tratado na *Instituição Oratória (Institutio Oratoria)*, no Livro VI, Capítulo III (*De risu*), tendo influências da obra ciceroniana.

Para Cícero, o riso advém da torpeza ou da deformidade (§ 236), dos vícios (§§ 238 e 239), do quase feio, incluído aí o aspecto moral (§ 248), acrescentando Quintiliano o elemento da imperfeição. Nesse sentido, ainda segundo Quintiliano, o riso é, de modo geral, falso, propositalmente distorcido e baixo (§ 6), guardando pouca distância do escárnio, embora se possa rir pela agudez e elegância das palavras e ações (como a elegância poética).

O riso, ademais, pode ser lascivo ou hilário, injurioso, áspero ou sutil (§ 27), mas não oposto à urbanidade. Segundo Quintiliano (1842, p. 236):

(...) há gracejos que a urbanidade não comporta; pois, segundo penso, essa urbanidade consiste em não dizer nada de chocante, de grosseiro, de enfadonho nem estranho, seja nos pensamentos, seja nas palavras, seja na pronúncia e no gesto: de modo que se deve buscá-la menos em uma palavra tomada isoladamente que no conjunto do discurso (...).

Afirmando as vantagens de utilizar o riso no discurso oratório, no parágrafo 236 do *De ridiculis*, Cícero aduz que é próprio ao orador se valer dele:

(...) a alegria mostra-se benévola àquele que a inspira; uma tirada inteligente, uma boa palavra surpreende agradavelmente o auditório e faz admirar aquele que a encontra, sobretudo quando se trata de se defender, por vezes mesmo quando ele ataca; o bom gracejo desconcerta um adversário, o embaraça, o enfraquece, o intimida, o refuta; ele faz do orador um homem bem educado, instruído, de bom gosto; ele tem, sobretudo, a grande vantagem de abrandar, de diminuir a tristeza e a severidade, de fazer graça, de fazer esquecer, com um traço de espírito notável, imputações graves e odiosas, o que seria frequentemente difícil de afastar pelos argumentos (CICÉRON, 1830, p. 431).

De acordo com a referida obra de Quintiliano, o riso afasta os sentimentos tristes, além de desviar a atenção dos ouvintes aos fatos ou de reanimar o público da fadiga de acompanhar o processo argumentativo do discurso (§ 1). O riso serve, também, para abrandar situações graves, envoltas pelo ódio ou ira (§ 9).

Quanto aos limites do uso do riso na oratória, Cícero aponta para a moderação e para a importância de evitar a perversidade e de respeitar o outro (§ 237). Deve-se evitar, ainda, o uso frequente de imitações (§ 251), de caretas ou obscenidades em lugares impróprios (§ 252).

Além disso, segundo Quintiliano, não se deve buscar o riso de modo exagerado ou explícito (§§ 26 e 30), de modo inadequado às situações ou que possa ferir as pessoas (§§ 29 e 33), tampouco premeditado, soberbo ou petulante (§ 33).

Como gêneros do ridículo, tem-se, em Cícero como em Quintiliano, um repertório múltiplo e variado, a exemplo do uso de anedota, metáfora, ironia, alegoria, ambiguidade, hipérbole, repreensão de ditos estultos, simulação, malícia, interposição de versos, uso de provérbios ou de frases absurdas, quebra de expectativa, jogo de palavras, uso de ambiguidades e similitudes (CICÉRON, 1830 ; QUINTILIAN, 1842 ; MARQUES JÚNIOR, 2008).

Trata-se, portanto, de modo exemplificativo, de gêneros que podem ser mobilizados para, de modo lúdico, aliar o dizer-franco parrésico com a experiência estética do riso provocado no outro, sem rusticidades e derrisões, em superação da neutralidade técnica que constitui o discurso retórico. Nesse sentido, o riso se desdobra como uma das formas educativas da parrésia, como prática metadiscursiva.

Nesse sentido, o estímulo ao uso da retórica na Educação, com um *telos* parrésico informado pelo autodescentramento, eleva a qualidade das relações intersubjetivas ao funcionar como um elemento de transitividade entre a vida a escola, permitindo a construção de verdades e afetividades.

5 CONCLUSÃO

O riso, ao dissolver aquilo que não é fácil de diluir em argumentos (CÍCERO, 2008), favorece um estado de ânimo nos sujeitos que transcende a racionalidade que informa as práticas e teorias educativas. Com efeito, o epicentro do riso não está na teorização nem na cientificidade dos processos educativos (ONFRAY, 2002), mas na explosão de vitalidade e de espontaneidade que concorre com uma racionalidade educativa dogmática, austera e aversa a uma práxis de transitividade entre a vida a escola.

A *infiltração* (inserção) e a *filtragem* (controle) do riso nas teorias, práticas e espaços educativos permitem diminuir as tensões e disputas que se alimentam da sisudez e do rebaixamento do cômico à condição de leviandade, contribuindo, de igual modo, para o exercício da autoironia e para a relativização da austeridade consigo e com o outro.

A retórica guarda estrita relação com essa pluralidade (REBOUL, 2004), pois evidencia a necessidade de compreender os valores do outro. Apoiadas sobre a parrésia, as pesquisas realizadas nesse sentido devem privilegiar não apenas as crianças, mas todos os sujeitos educativos. Assim, a mobilização do riso pela parrésia constitui uma qualidade dessa arte, porquanto o riso é próprio ao homem.

Se o riso é perigoso, diferentemente não ocorre com a seriedade inibidora da afetividade, do relaxamento e do gozo da vida inteligente que, em estridência parrésica, grita sorridente e para todos: *sem riso, sem siso!*

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. **O riso e o risível**: na história do pensamento. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.
- ARAPIRACA, Mary de Andrade. **Riso e educação**: prólogo de uma paideia. Salvador: EDUFBA, 2017.
- ARISTÓTELES. **Partes dos animais**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2010.
- BERGSON Henri. **Essai sur la signification du comique**. 6 ed. Paris, PUF, 1991.
- CICÉRON. **Oeuvres complètes de Cicéron. Dialogues de l'Orateur**. Paris: C.L.F. Panckoucke, 1830. Disponível em: <https://books.google.com.br/>. Acesso em: 19 jul. 2019.
- CITOT, Vincent. Entretien avec Michel Onfray. **Le Philosophoire**, n. 17, p. 9-14, 2002. Disponível em <https://www.cairn.info/revue-le-philosophoire-2002-2-page-9.htm>. Acesso em: 19 jul. 2019.
- DESCARTES, René. **Les passions de l'âme**. Paris: Arvensa Éditions, 2015.
- FOUCAULT, Michel. La parrêsia. *Anabases. Traditions et réceptions de l'Antiquité*, n. 16, p. 157-188, 2012. Disponível em: <https://journals.openedition.org/anabases/3959>. Acesso em: 19 jul. 2019.
- FOUCAULT, Michel. **Le gouvernement de soi et des autres. Cours au Collège de France. 1982-1983**. Paris: EHESS, Gallimard, Seuil, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **Fearless speech**. Los Angeles: Semiotext(e), 2001.
- GLANSDORFF, Valérie. Michel Foucault: la "parrêsia" dans le gouvernement de soi et des autres. **Revue de philosophie ancienne**, v. 28, n. 1, p. 67-84, 2010. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/24358467>. Acesso em: 19 jul. 2019.
- LARROSA Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- MARQUES JUNIOR, Ivan Neves. **O riso segundo Cícero e Quintiliano**: tradução e comentários de *De oratore, livro II, 216-291 (De ridiculis)* e *da Institutio Oratoria, Livro VI, 3 (De risu)*. Dissertação - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8143/tde-13102008-154439/pt-br.php>. Acesso em: 19 jul. 2019.
- MARTÍN, Xus. O senso de humor no trabalho com adolescentes com problemas de adaptação. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Humor e alegria na educação**. São Paulo: Summus, 2006. p. 151-167.
- MINOIS, Georges. **História do riso e do escárnio**. São Paulo: Unesp, 2003.
- MONTAIGNE, Michel de. **Essais**. Paris: Gallimard, 2009.
- PAGNI, Pedro Angelo. O cuidado de si em Foucault e as suas possibilidades na educação: algumas considerações. In: SOUZA, Luís Antônio Francisco de; SABATINE, Thiago Teixeira; MAGALHÃES, Bóris Ribeiro de (orgs.). **Michel Foucault: sexualidade, corpo e direito**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 19-45.
- PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

POIZAT, Jean-Claude. Éloge du rire. **Le Philosophoire**, n 17, p. 3-8, 2002. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-le-philosophoire-2002-2-page-3.htm?contenu=resume#>. Acesso em: 19 jul. 2019.

PROPP, Vladimir. **Comicidade e riso**. São Paulo. Ática, 1992.

QUINTILIEN. **Quintilien et Pline le Jeune**. Paris: J.J. Dubochet et Compagnie Éditeurs, 1842. Disponível em: https://books.google.com.br/books/about/Quintilien_et_Pline_Le_Jeune.html?id=dadAAAAcAAJ&redir_esc=y. Acesso em: 19 jul. 2019.

REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SKINNER, Quentin. **Hobbes e a teoria clássica do riso**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2002.

VIEIRA, Antônio. **Sermoens e Varios Discursos do P. Antonio Vieira**. Lisboa: Valentim da Costa Deslandes, 1710. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/4580>. Acesso em 19 jul. 2019.



Artigo

Cuidado de si parrésico, memória e esquecimento: ancoragens psicagógicas e filo-pedagógicas nas *Cartas a Lucílio*

Parrhesic self-care, memory and forgetfulness: psychagogical and philo-pedagogical anchorages on *Moral Letters to Lucilius*

Ibrahim Camilo Ede Campos¹, Walter Matias Lima²

Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Maceió-AL, Brasil

Resumo

O presente artigo discute as modulações temporais da memória e do esquecimento no âmbito do cuidado de si e da parrésia ética, utilizando as *Cartas a Lucílio*, de Sêneca, como contributo histórico-filosófico para prover a Educação de uma eticidade psicagógica. Em um primeiro momento, são apresentadas bases teóricas filosóficas e psicológicas sobre a memória e o esquecimento, a fim de equilibrar as assimetrias axiológicas entre ambos, ocorrentes na sociedade e nas instituições escolares. A reivindicação do esquecimento como estratégia educativa implica a superação de modelos epistemológicos centrados em processos mnemônicos para a aquisição e a acumulação de conhecimentos objetivos, impessoais e com finalidades estritamente performativas. Sêneca, educador de Lucílio, é considerado um dos principais filósofos da antiguidade ligados à introspecção como exercício filosófico, seara fértil para a exploração das profícuas relações entre memória e esquecimento. As epístolas senequianas, com profundas reflexões sobre o tempo e suas declinações existenciais, são repletas de volição pedagógica, de valorização das emoções e das experiências, de verdade moral e de busca conjunta e incessante da felicidade que coincide com o bem moral. Tais elementos despontam como qualidades requeridas pela Educação em um mundo problemático, que nega a perda do presente pela adesão sôfrega e irrestrita à imediatidade. Mundo desprovido, ademais, de uma rigidez moral codificada, no qual os sujeitos educativos têm de se construir nas relações consigo próprios, no tempo presente, servindo-se das fontes da memória e do esquecimento na experimentação espiritual de si pelo cuidado do outro.

Abstract

This paper discusses the memory and forgetfulness temporal modulations in self-care and ethical parrhesia field, using Seneca's *Moral Letters to Lucilius* as a historical-philosophical contribution to provide a psychagogical ethic education. At first, philosophical and psychological theoretical bases on memory and forgetfulness are presented aiming to balance the axiological asymmetries between both occurring in society and at school institutions. The forgetfulness claiming as an educational strategy

¹ Doutorando pela UFAL, Programa de Pós-Graduação em Educação. Linha de pesquisa: Processos Educativos. Grupo de pesquisa: Filosofia e Educação e Ensino de Filosofia. Bolsista FAPEAL/CAPES. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8292-6071> E-mail: icec.campos@gmail.com

² Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação. Pós-Doutor pela Université Rennes II. Doutor pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Linha de pesquisa: Processos educativos. Grupo de pesquisa: Filosofia e Educação e Ensino de Filosofia. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8292-6071> E-mail: waltermatias@gmail.com

involves the overcoming of epistemological models centered on mnemonic processes for acquisition and accumulation of objective and impersonal knowledge with strictly performative purposes. Seneca, master of Lucilius, is considered one of the leading philosophers of ancient times linked to introspection as a philosophical exercise, fertile ground for the exploration of proficient relations between memory and forgetfulness. The Seneca's Letters, with profound reflections on time and its existential declinations, are filled with pedagogical desire, emotions and experiences appreciation, moral truth, and combined and unremitting pursuit of happiness that meets the moral goodness. Such elements emerge as qualities required by Education in a troubled world, which denies the loss of the present through the strenuous and unrestricted adhesion to the immediacy. A world devoid, moreover, of codified moral rigidity, in which educational individuals have to be built on relationships with themselves in the present time, using the sources of memory and forgetfulness in the spiritual experimentation of themselves through the care of others.

Palavras-chave: Filosofia da educação, Pedagogia e Educação, Função pedagógica, Relações pedagógicas.

Keywords: Pedagogical function, Pedagogical relations, Pedagogy and Education, Philosophy of education.

Introdução

Tempo, memória e esquecimento relacionam-se de modo dinâmico e intercambiável, agindo o esquecimento com irrefreável fluxo governativo sobre a memória, a qual resiste e luta, ora fixando o pretérito, ora mobilizando-o para novas frentes de temporalidade, como que trepidando sobre as pedras irregulares de um caminho sempre inconcluso, aquecidas, depois derretidas pelo fogo da vida, em seguida resfriadas e modeladas pelas águas do esquecimento, harmonia tensional dos opostos.

Como diz Weinrich (2001, p. 11), “o homem está naturalmente sujeito à lei do esquecimento, ele é fundamentalmente um *animal obliviscens*”, tendo a memória como um contrafluxo desse processo a um só tempo biológico, social e cultural. Esquece-se naturalmente,³ mas, também, o esquecimento é

³ Weiten (2016), Feldman (2015) e Eysenck e Keane (2017) declinam, sob o prisma da Psicologia, as teorias que explicam as causas do esquecimento na memória de longo prazo, sem que se excluam mutuamente: a) *codificação (registro) ineficiente da informação* (pseudoesquecimento), por falta de atenção prestada ao material; b) *deterioração* (esquecimento pelo decurso natural do tempo), havendo a perda da informação por falta de utilização desta, não tendo tal teoria o mesmo prestígio no meio científico como no senso comum; c) *interferência*, a saber, “(...) quando um material aprendido anteriormente interfere na recordação de um material mais recente” (FELDMAN, 2015, p. 231), chamada de interferência proativa, em que o passado interfere no presente, ou “(...) quando um material aprendido depois de exposição a outro material interfere na recordação do primeiro material” (FELDMAN, 2015, p. 231), nominada interferência retroativa, em que o presente interfere no passado, concorrendo, nas duas modalidades, a similaridade dos materiais de informação; d) *esquecimento dependente de pistas*, em que as pistas adequadas de recuperação da informação nos traços na memória com respeito à informação que se quer evocar estão indisponíveis, a sugerir que o contexto é importante para a recuperação da informação, além de que, para tanto, o reconhecimento é mais eficiente que a recordação; e e) *falha no processo de recuperação*, como ocorre, por exemplo, no esquecimento motivado (recalcamento). No campo da letotécnica, Eysenck e Keane (2017) apontam para a ativação do esquecimento pelo sujeito, diferentemente das teorias acima, que destacam a passividade do mesmo nesse

induzido e catalisado em nome de valores morais, religiosos e jurídicos, a exemplo do perdão⁴ e da anistia. Destruições, reconstruções, inovações... A par disso, ou contra isso, alia-se o esquecimento à fugacidade temporal, formando tensa e aguerrida disputa com a negação de preterições do passado, com afirmações e diferenciações etopiéticas qualificadas e ascendentes no tocante aos degraus do tempo e das experiências. Induz-se também, nessa medida, a recusa ao esquecimento, como resistência mnemônica a essa lei natural do apagamento, alisamento cronológico das tábuas de cera sobre as quais se escrevia na Antiguidade (WEINRICH, 2001).

Represam-se as águas do Lete, o rio do esquecimento na mitologia grega,⁵ a fim de evitar a inundação das territorialidades mnemônicas que permitem a produção e a continuidade de sentido individual e social, referenciada, igualmente, no pretérito. Artefatos da cultura, como a educação, a escrita, os costumes, a conservação e a divulgação dos saberes orais e formais assegurados pela tradição, podem ser compreendidos, nesse sentido, como estratégias desse represamento contra o *esquecer*.

processo. Tal esquecimento ativo se revela como *esquecimento direcionado*, ou seja, uma “redução na memória de longo prazo causada por instruções de esquecer informações que haviam sido apresentadas para aprendizagem” (EYSENCK; KEANE, 2017, p. 249). As teorias anteriores explicam as causas do esquecimento, mas não o porquê de o ritmo do esquecimento diminuir com o tempo. Segundo a teoria apoiada na *consolidação*, entendida como processo de longa duração em que as informações são armazenadas na memória de longo prazo, as informações recentemente armazenadas são mais suscetíveis ao esquecimento e à interferência. Mencione-se também a *reconsolidação*, em que pela ativação de um traço de memória previamente formado, permite-se a atualização ou a alteração desse traço de memória (EYSENCK; KEANE, 2017).

⁴ Em sentido diverso do perdão da cotidianidade, ligado à usura temporal, ao *deixar para lá*, mencione-se, igualmente, o perdão como palavra de ruptura ou de quebra do silêncio, para lembrar, dizer, visitar, rememorar e reinterpretar, com o outro, o passado no qual se cometeu alguma falta, contra o esquecimento, pois. O perdão vindo do outro atua como liberação exógena da memória, a fim de que a pessoa se veja de modo outro (PARDONNER, EST-CE OUBLIER?, 2019).

⁵ Na língua grega antiga, o vocábulo *aletheia* (verdade) compreende, a par do prefixo de negação *a*, o elemento *leth*, a denotar algo encoberto ou ocultado. Verdade, pois, como *desvelamento*, ao que se soma a possibilidade hermenêutica de, em virtude do rio mítico do esquecimento, *Lete*, compreender o sentido de *verdade* como *inesquecibilidade*, como afirmação vitoriosa da memória sobre o esquecimento (WEINRICH, 2001). Com maior refinamento na etimologia da verdade, cabe mencionar Brandão (1997, p. 44): “*Λήθη* (Léthē), *Lete*, provém do verbo *λανθάνειν* (lanthánein), ‘esquecer’, ‘esconder’, daí *ἀληθής* (alēthés), ‘não omitido, verdadeiro’, e *ἀλήθεια* (alétheia), ‘o que não está escondido, a verdade’”. Na mitologia grega arcaica, *Letes* é a deusa do esquecimento, provinda da linhagem da Noite, filha da Discórdia. Porém, *Lete* é igualmente um dos cinco rios do submundo (Aqueronte, Styx, Flegeton e Kokytos), em relação ao qual as lembranças nele mergulhadas, por meio da ingestão da água pela pessoa, são esquecidas para a livre encarnação na próxima vida. Beber as águas do Lete simboliza, portanto, um esquecimento que pode adquirir vários sentidos, da vontade de apagamento à espiritualidade do desapego e ao estímulo ao novo oxigenado (WEINRICH, 2001). Conforme aduz o mesmo autor (2001, p. 52-53), “segundo algumas versões do mito, os mortos são respingados com ou mergulhados nas águas do Lete. Mais difundida é, de outra parte, a ideia de que os mortos bebem as águas do rio Lete. Finalmente, em determinadas versões do mito podem aparecer duas ou mais maneiras de agir das águas do Lete, reunidas, para apagar com mais força as lembranças deste mundo”. Perto do oráculo de Trofônio, em Lebadia, na Beócia, havia a Fonte do Esquecimento (Lete) e a Fonte da Memória (Mnemosine), das quais bebiam os consulentes (GRIMAL, 1991; BRANDÃO, 1997).

Com efeito, os vocábulos *esquecer* ou *desaprender* remetem, comumente, sob o vértice da tradição, àquilo que obstrui ou impede o bom curso e a evolução do homem e da sociedade, de modo a ser retirado do legado cultural que se quer manter para as gerações presentes e futuras (YERUSHALMI, 1988), seja no campo das ciências, seja no campo das ideologias e das práticas axiologicamente informadas, não raro concorrentes e inconciliáveis. Mais negatividade que positividade, mais incômodo que conforto, essa, pois, a semântica do senso comum do esquecimento, palavra e poder do vencedor que, em sinergia com a força natural do tempo, torna-se imbatível sem a resistência de uma memória que interpreta e registra os fatos de um modo outro.

Como aduzem Pergher e Stein (2003), uma memória altamente hipertrofiada pode trazer ao sujeito a dificuldade de compreender conceitos abstratos, justamente pela quantidade informacional de particulares retida pelo indivíduo, o que poderia ser problemático para a inteligência no sentido de que, conforme o próprio étimo sugere, a interligação de elementos separados provém dessa capacidade de abstração e de generalidade.

Além disso, uma lembrança de totalidade certamente acarretaria o processamento e armazenamento de informações inúteis, sem valia para a resolução cognitiva e prática de situações e problemas. O esquecimento age, nessa medida, como mecanismo seletivo e adaptativo contra informações irrelevantes, inúteis ou indesejáveis para o meio em que o sujeito vive ou pensa (PERGHER; STEIN, 2003; WEITEN, 2016; FELDMAN, 2015; EYSENCK; KEANE, 2017; NIETZSCHE, TOUTE ACTION EXIGE L'OUBLI, 2019).

No conto *Funes, o memorioso* (1942), de Borges (2007), o narrador recorda-se do homem que de tudo recordava, o jovem Ireneo Funes. Tal como um relógio, sabia sempre a hora, como se narra do primeiro encontro entre ambos. Após cair de um cavalo, recobrando a consciência, Funes desenvolvera percepção e memória infalíveis.⁶ Nada que pensava ou percebia era esquecido. No entanto, o grau de detalhe de cada informação retida era tão alto que o impedia de generalizar e de abstrair diferenças, além de reter e acumular informações inúteis, sem selecioná-las, pois. Incomodava-lhe, por exemplo, que o conceito de *cachorro* pudesse ser aplicado ao cachorro das três horas e quatorze minutos, visto de perfil, e ao cachorro das três e quinze, visto de frente. Deveras, tinha dificuldade para dormir, pois “dormir é distrair-se do mundo” (BORGES, 2007, p. 108), aliar-se ao esquecimento do mundo, dele ausentar-se temporariamente.

Na vertente filosófica, Nietzsche (1998), no início do segundo dos três ensaios que compõem a *Genealogia da moral* (1887), intitulado '*Culpa*', '*má consciência*' e *coisas afins*, refere-se ao esquecimento não como uma força inerte, mas como uma força ativa e positiva, atuando na regulação dos

⁶ “Nós, num relance, percebemos três copos numa mesa; Funes, todos os brotos e cachos e frutos que uma parreira possa conter. Sabia as formas das nuvens austrais do amanhecer do dia 30 de abril de 1882 e podia compará-las na lembrança com os veios de um livro em papel espanhol que ele havia olhado uma única vez e com as linhas de espuma que um remo levantou no rio Negro na véspera da Batalha de Quebracho. Essas lembranças não eram simples; cada imagem visual estava ligada a sensações musculares, térmicas etc. Podia reconstituir todos os sonhos, todos os entresonhos. Duas ou três vezes tinha reconstituído um dia inteiro; não tinha duvidado nunca, mas cada reconstituição tinha exigido um dia inteiro” (BORGES, 2007, p. 104-105).

processos vitais e permitindo a abertura para o descanso, a paz e a provisão ordenada do novo. Trata-se, aqui, não do esquecimento superficial e momentâneo de informações, mas de um esquecimento profundo e vital, fonte de alegria manifestada em um sentir a-historicamente,⁷ ligado à necessidade de regulação orgânica e equilibrada que seleciona, hierarquiza, mantém ou elimina materiais dispensáveis, a impedir, desse modo, uma hipertrofia da memória que sobrecarregue ou degrade a leveza, a espontaneidade e a leveza do presente (NIETZSCHE, 2003, NIETZSCHE, 1998; NIETZSCHE, TOUTE ACTION EXIGE L'OUBLI, 2019).

Nesse sentido, ao afirmar que toda ação guarda suporte vital com o esquecer, é dizer, que não se vive bem sem o esquecimento, continua Nietzsche (1998, p. 47-48): "(...) não poderia haver felicidade, jovialidade, esperança, orgulho, presente, sem o esquecimento", diferente da memória, que armazenaria de modo mais eficaz quanto maior a dor e o sofrimento, embora mesmo a dor dos homens comuns, diferente daquela dos heróis trágicos, também seja corroída pelo tempo (OLIVEIRA, 2008). Parafrazeando Andrade (2012), é difícil amontoar a grandeza do mundo num só peito, sem que ele estale. Fechar os olhos e esquecer, aproximar-se das águas do esquecimento, deixar-se inundar por ela, eis uma terapêutica do poeta para os homens cansados.

Segundo Candau (2012), nas sociedades contemporâneas, não se quer deixar perder ou esquecer nada do passado. Tudo deve ser mantido, estocado e conservado, prontamente disponível para ser acessado e recuperado, sem que haja, todavia, critérios bem demarcados que delimitem o que deve ser eliminado ou não, isto é, esquecido ou não. Esse mnemotropismo hodierno relaciona-se com a intolerância que se tem com a dúvida, de modo a engendrar uma propensão ao controle total, por meio da concepção e da utilização de inúmeros dispositivos de controle e vigilância. Por medo de perder parte da integralidade do que nos concerne, busca-se controlar todas as variáveis, incertezas e aleatoriedades (CANDAU, 2012).

Contra esse medo, exsurge uma tentativa de *impedir* a perda do tempo, ocupando cada instante, e de *negar* essa perda, por meio de uma forte adesão à instantaneidade, à imediatidade, à volatilidade, à indefinição e à descontinuidade do *tempo real* - imersão excessiva que dificulta a necessária distância para realização de escolhas e a consequente hierarquização de elementos a serem relegados ao passado ou mantidos no presente -, ao contrário da estabilidade, da concreção, da densidade e do prolongamento do *presente real*, habitado por memórias e por significações ladeadas pelo passado e pelo futuro (CANDAU, 2012).

Aquele que nunca quer esquecer é aquele que nunca erra ou aquele que sempre erra? A pergunta é ambígua: de qual erro se trata, do erro

⁷ Na *Segunda Consideração intempestiva: da utilidade e desvantagem da história para a vida* (1873), Nietzsche (2003, p. 12), aduz, como relativização da força do esquecimento: "É verdade: somente pelo fato de o homem limitar esse elemento a-histórico pensando, refletindo, comparando, separando e concluindo; somente pelo fato de surgir no interior dessa névoa que nos circunda um feixe de luz muito claro, relampejante, ou seja, somente pela capacidade de usar o que passou em prol da vida e de fazer história uma vez mais a partir do que aconteceu, o homem se torna homem. No entanto, em um excesso de história, o homem deixa novamente de ser homem, e, sem aquele invólucro do a-histórico, nunca teria começado e jamais teria ousado começar".

epistemológico ou do erro moral? Da incorreção técnica ou do vício? Sob o ângulo inverso, trata-se da pontuação escolar ou da virtude, da excelência acadêmica ou da excelência moral? Da pedagogia ou da psicagogia?⁸ Da verdade científica ou da aleturgia? Da ciência ou da Ética?

Na seara da Educação, *educar* não exigiria, ademais, de certo modo, *deseducar*, justamente quando as heteronomias massificadoras ou aniquiladoras de subjetividade, quando os influxos mercadológicos e das tecnologias da rentabilidade e da maximização de resultados tendem a governar boa parte do espectro de pluralidades axiológicas - e *das escolhas delas decorrentes* - que informam nosso mundo problemático? (FABRE, 2011).

O esquecimento como desaprendizagem, como *não mais saber* ou *deixar de lembrar*, não adentra, a rigor, uma dimensão puramente lógica ou cognitiva. Assim, não se trata de uma letotécnica,⁹ sob moldes estritamente científicos, em contraposição à mnemotécnica (comumente atrelada a representações espaciais),¹⁰ mas à impossibilidade vital de confluência do *ethos* do sujeito com esse saber a ser negado, esquecido.

Lugar da amplitude horizontal do espírito, da negação da verticalidade que tudo escarafuncha, o esquecimento rima com fertilidade afirmativa, ingênua ou sábia, que não se arma nem se prepara a todo tempo para acumular e para armazenar experiências no sentido estratégico, performativo e combativo. Como abertura, recomeço ou elemento indutor e propulsor de novos sentidos, posiciona-se de modo contrário à pedagogia do ressentimento, rancorosa, reativa e punitiva (SILVA, 2011).

Segundo Pasquet (2009), as instituições sociais, dentre elas a escola, realizam uma redução da transmissão da vida nos seus diferentes aspectos e relações, pois focalizam apenas uma parte destas, adaptando-as ou atualizando-as para aceitá-las ou ignorá-las, para contê-las e racionalizá-las, deixando a outra parte cair no esquecimento. Essa outra parte que escapa, que

⁸ Adota-se a distinção realizada por Foucault (2010b, p. 366): “chamemos, se quisermos, ‘pedagógica’ a transmissão de uma verdade que tem por função dotar um sujeito qualquer de aptidões, capacidades, saberes, etc., que ele antes não possuía e que deverá possuir no final dessa relação pedagógica. Se chamamos ‘pedagógica’, portanto, essa relação que consiste em dotar um sujeito qualquer de uma série de aptidões previamente definidas, podemos, creio, chamar ‘psicagógica’ a transmissão de uma verdade que não tem por função dotar um sujeito qualquer de aptidões, etc., mas modificar o modo de ser do sujeito a quem nos endereçamos”. Calha, ainda, mencionar as palavras de Freitas (2013, p. 331): “na argumentação foucaultiana, a psicagogia abordaria e incluiria dimensões do fazer educativo que a pedagogia moderna deixou de tematizar, uma vez que não se apreende mais como uma arte da existência”.

⁹ O termo *letotécnica*, segundo Weinrich (2001), foi cunhado pelo russo Alexander Romanovitch (1902-1977), em referência ao rio do esquecimento. Uma arte do esquecimento pode ser tão ou mais desejável que uma arte da memória, a exemplo do ateniense Temístocles que, perguntado por Simônides se gostaria de ensinamentos para de tudo lembrar, teria preferido aprender a esquecer o que quisesse (WEINRICH, 2001).

¹⁰ Nesse sentido, cf. Seligmann-Silva (2012, p. 145): “O princípio central da mnemotécnica antiga [ainda utilizado em manuais de Psicologia] consiste na memorização dos fatos através da sua redução a certas imagens que deveriam permitir a posterior tradução em palavras: a realidade (*res*) e o discurso final (*verba*) seriam mediatizados pelas imagens (os *imagines agens*). Essas imagens, por sua vez, deveriam ser estocadas na memória em certos locais (*loci*) imaginários ou inspirados em arquiteturas de prédios reais. O importante era que o retor tivesse domínio sobre esses espaços da memória que deveriam ser percorridos no ato da sua fala, quando cada imagem seria retraduzida em uma palavra ou em uma ideia”.

desborda, é tida como irracional, carente de sentido, a ser isolada da educação, a exemplo do que perturba o silêncio no âmbito da aprendizagem.

Dessa divisão ou delimitação, ditada por interesses ou intencionalidades de instituições ou dos próprios sujeitos, decorre uma preterição quanto às tensões que constituem a totalidade, vez que apenas uma parte delas é retida na transmissão nos processos educativos, ao mesmo tempo em que se busca ocultar o lado negativo na educação - embora esse debordamento não consiga qualificar-se como esquecido, mantendo-se como o outro lado, negativo, do sujeito - deslocando-se o universal na imanência para o plano dos valores abstratos e transcendentais (PASQUET, 2009). O presente texto, todavia, não aborda, sob o prisma antropológico (pela língua e pelo corpo, como faz Pasquet), os limites e as interseções entre o explícito e o oculto nos processos educacionais, prestando-se, antes, a legitimar o esquecimento no âmbito de uma Educação psicagógica, voltada ao aperfeiçoamento moral tecido na intersubjetividade.

Estratégia de ruptura, pois, que permite, quase ou de imediato, o acesso a novas experiências em um grau mais elevado e qualificado, o esquecimento pode também ser considerado como meio de elaboração de resiliência formada pelo enfrentamento e pela destruição de ambientes rarefeitos em diferença e em anunciações, nos quais adornos vãos e ressentimentos cacofonizam uma existência degradada pelo medo e pelo ódio, a errar de acordo com cartografias manipuladas por aduladores de deserto, para se chegar, enfim, ao desaparecimento identitário dos sujeitos.

O esquecimento, sob tal perspectiva, não se compreende como dissolução de sentido, mas como preparação para novos sentidos. Elemento de prospecção e de exploração que destrói com propósitos superiores à própria destruição, que cria harmonia espiritual consigo e com o mundo, sem continuar ou alongar anterioridades que absorvem toda a imensidão e a riqueza do presente e do futuro, tal como a memória retrospectiva (o que se fez) ou prospectiva (o que se fará) (WEITEN, 2016), que, turvada pelas paixões da alma, nas palavras de Sêneca (2004, p.12), “reatualiza a tortura do medo”.

Este artigo propõe a articulação do tempo, da memória e do esquecimento com o cuidado de si e a parrésia ético-filosófica, incorporando tais reflexões no domínio da Educação, com lastro teórico no pensamento tardio de Michel Foucault, que teve influência destacada na retomada dos estudos de Sêneca e do estoicismo romano nas últimas décadas, notadamente no campo da autocompreensão e do cuidado de si (LONG, 2006).

Tempo, memória e esquecimento são mobilizados como elementos centrais de algumas práticas de si na Antiguidade,¹¹ concebidas como formas

¹¹ As práticas de si, autoformativas, relacionadas, porém, ao outro, são concebidas como ascese no sentido amplo, ou seja, como “(...) exercício de si sobre si mesmo através do qual se procura se elaborar, se transformar e atingir um modo de ser” (FOUCAULT, 2006, p. 265). Segundo Portocarrero (2011, p. 85), “essa constituição de si envolve inúmeras atividades, tarefas práticas, exercícios que compõem uma experiência na prática e nos pensamentos pedagógicos, filosóficos, médicos e morais. Por exemplo, exame de consciência, cuidados do corpo, regimes de saúde, exercícios físicos sem excesso, satisfação tão comedida quanto possível, meditações, leituras, anotações de conversas ou de livros a serem relidos em seguida, rememoração das verdades que já se sabem para delas melhor apropriar-se, conversas com um confidente, correspondência em que se expõe o estado de sua alma, solicitação de conselhos” (grifo nosso).

de liberdade e de produção de verdade moral pelo sujeito (PROMETEUS, 2013), nomeadamente as desveladas nas *Cartas a Lucílio*, obra magna do estoico Sêneca (c. 4-65 d.C.), estando as meditações sobre o tempo igualmente presentes, com importantes variações, em *Da brevidade da vida*, em *Da tranquilidade da alma* e em *Da vida feliz*, estudadas conjuntamente por Grimal (1968).

Nesse sentido, Sêneca releva-se apropriado na medida em que é considerado um dos principais filósofos da antiguidade ligados à introspecção como exercício filosófico, vale dizer, à atividade de revelação de si, notadamente pela prática da escrita, como cuidado de si, que veicula, de igual modo, o cuidado do outro, ou seja, o leitor (EDWARDS, 1997).

A filosofia helenística, especificamente, o estoicismo e o epicurismo, embora herdeira das filosofias anteriores em diversos aspectos, elaborou algo de novo no tocante ao estilo e aos objetivos: as tecnologias de si, por meio das quais a felicidade verdadeira depende do ofício artesanal mais hábil que se possa fazer em relação a si - a partir de sua natureza básica (constituição psicológica e preculturalidade) - e às circunstâncias em que o homem se encontra, sob o prisma individual como social (LONG, 2006).

Sob tal vértice, as Cartas morais a Lucílio, escritas entre 62 e 65 d.C., são uma fonte histórico-filosófica que transcende as particularidades da cultura romana do início da era cristã, porquanto reflete sobre a própria condição humana nas esferas individual e social (SEGURADO E CAMPOS, 2004; LONG, 2006), demais de carrear amplas contribuições no sentido de elevar a Educação como potencialidade de realização dos sujeitos, ao se ter em vista a dimensão psicagógica de que se deve prover uma eticidade educativa para além dos limites epistemológicos, destacando-se que a filosofia antiga como arte de vida, com reais implicações formativas e práticas, não é privilegiada nem nos espaços acadêmicos (PAGNI, 2013; LONG, 2006).

Por meio de uma estratégia de transitividade entre a vida e a escola, defende-se a possibilidade de discussão e de incorporação desse domínio etopoiético e psicagógico, pleno de acontecimentos e de experiências exógenas à escola, aos processos educativos regidos por conteúdos e práticas institucionais e curriculares, a contribuir para a superação de modelos educacionais sisudos,¹² que privilegiam o controle do ensino e da aquisição

¹² Em sentido oposto, uma pedagogia do riso volta-se para a descontração espiritual e para o relaxamento, não orientado, pois, para a concentração enquanto estado espiritual absorvedor e retentor de informações. Assim, a memória guarda relação tensional com o riso. Mnemônica como peso, concentração e analiticidade. Esquecimento como desprendimento, relaxamento e amplitude, mas também como desatenção, como hiato mnemônico. Tal se lê no conto *O Califa Cegonha*, de Wilhelm Hauff, em que o Califa Chasid e seu Grão-Vizir Mansor, transformados em cegonhas, por, deliberadamente, aspirarem um misterioso pó escuro - feitiço do mago Kashnur - e pronunciarem a palavra mágica *mutabor*, advertidos, todavia, de que como tais não poderiam rir - pena de a palavra mágica ser esquecida e não poderem voltar à forma anterior -, do aviso fizeram tábula rasa ao gargalharem da dança de um dos seus, embora, ao final da história, tivesse o Califa encontrado seu grande amor, outrora coruja, sob a mesma sina (SCHULTZ, 2015). Trabalhar contra o riso, contra o esquecimento, portanto, seria algo da feitiçaria e da malevolência, eis que o mesmo é natural e salutar e uma potencialidade natural da condição humana. De todo modo, afinal, o esquecimento levou a um encontro longo e feliz entre o Califa e a princesa. Na Educação, não se esquece ou não se deve esquecer jamais, atuando o medo como dispositivo coercitivo que intensifica a fixação das informações pelo espírito, tal como acima referido por Nietzsche (1998).

acumulativa e mnemônica¹³ de conhecimentos objetivos, formais e instrumentais, como mecanismos preparatórios e de seletividade para o ingresso funcional ou laboral na sociedade, em detrimento da edificação de subjetividades voltadas a uma estética da existência que passa pela experimentação espiritual de si (PAGNI, 2013; PAGNI, 2011), a qual se serve tanto das fontes da memória como do esquecimento.

2. Cuidado de si parrésico e modulações temporais nas *Cartas a Lucílio*: potencialidades reflexivas para a Educação

A se ter como referente epistemológico uma metodologia educacional voltada ao controle de conhecimentos com base na repetição, na classificação de conceitos e de categorias ou na elaboração (associação) de informações na memória, o esquecimento pode traduzir negatividade. Porém, como subjetividade, abertura ou esvaziamento primeiro para posterior insuflação espiritual, que transpassa e transcende a dimensão experiencial cognitiva, o esquecimento guarda nota de positividade, de elaboração ou de reelaboração das experiências.

Importa enaltecer, nesse fluxo de compreensão, uma pedagogia que privilegie as perguntas libertinas e criativas ao invés de respostas enrijecidas, dogmáticas e descontextualizadas, apoiadas em estratégias mnemônicas finalisticamente concebidas como um *plus* que trará maiores chances de resultados satisfatórios em mecanismos de seletividade.

Antes a investigação irrequieta do que se está a construir que a reverência irrestrita e submissa ao que foi estatuído preteritamente. Antes a negação do esquecimento do futuro que a submissão vil e covarde ao passado que já passou de seu ponto, submissão estimulada, incansável e insistentemente, por papagaios que desmaiam ao bicarem as entranhas e as feridas do real.

O esquecimento, como desobstrução de cangas e de abertura etopoiética, como possibilidade de acesso a novas experiências em um grau mais elevado, qualificado e resiliente, assim como a memória funcionalizada para a prática e para a elevação moral ou espiritual, podem ser concebidos, portanto, como recursos de procura ética auxiliada pelo mestre, diretor de consciência do discípulo nas práticas de si.

Por certo, isso não se coaduna com a indiferenciação das subjetividades em relação, seja do mestre ou do discípulo. Não se trata simplesmente de aprender ou de desaprender o conhecimento teórico, a *mathesis*, mas de ressignificá-lo na experiência singular do sujeito.

A experiência de esquecer, a experiência do esquecimento, muito longe de ser um experimento, apela para uma dimensão que não releva da lógica ou da objetividade, mas de uma assunção atitudinal que desacumula, que desaprende para aprender mais, que desobstrui para harmonizar inspiração com expiração. Já se disse que as experiências mais belas, que arrebatam o sujeito de realização ou de felicidade, são aquelas em que não se tem total

¹³ No *Dicionário de educação*, coordenado por Agnès van Zanten (2011), não consta nenhum verbete referente ao esquecimento, ao passo que, sobre a memória, constam dois, desenvolvimento e memória, assim como memória e história da educação.

consciência de si, na qual se inclui o pleno exercício perscrutativo da faculdade da memória.

Por outro lado, o cuidado de si referido ao mestre parresiasta, ao contribuir para a introspecção mnemônica do outro, como lança aletúrgica que resiste e desobedece ao fluxo do tempo, atravessando e trincando a dinâmica temporal do presente para o futuro, guarda *locus* espiritual nas *Cartas a Lucílio*. Nelas, também o esquecimento é enaltecido como ensinamento moral pelo qual se deve seguir as correntezas do tempo, submeter-se, sabiamente, à força inexorável desse fluxo, embora com aprendizado e ascese para bem conduzir o leme do barco nas águas do Lete e se aproximar, o quanto possível, do porto da sabedoria.

Evoca-se como ilustração, nesse sentido, o belo mosaico no piso da catedral de Siena (Itália), *Alegoria do Monte da Sabedoria*, do renascentista Pinturicchio (1454-1513), em que a personificação da Fortuna, com a vela de um barco às mãos, após tortuosa viagem na qual o mastro principal foi quebrado, desembarca homens em uma ilha rochosa, os quais sobem uma colina íngreme em direção ao topo onde está a Sabedoria ou a Virtude, margeada por Sócrates e pelo cínico Crates.

Diversamente das epístolas ciceronianas, voltadas à retórica eufemística e às práticas sociais e políticas, com a função social de criar, de manter ou de estender relacionamentos, adquirindo caráter de instrumentalidade social e de exterioridade, Sêneca altera esse modelo de negociação social para um propósito epistolar voltado à meditação e à interioridade de si, ou seja, a uma filosofia que busca, pela exortação e pelo encorajamento mútuo, a virtude e a perfeição moral, tal como se depreende das *Cartas a Lucílio*, as quais servem, ademais, de veículo totalmente suficiente para o desenvolvimento da amizade, a prescindir da esfera da ação social e, com mais força ainda, da posição social de cada um dos interlocutores (WILCOX, 2012; EDWARDS, 1997).

2.1 Cuidado parrésico: lança de si para o outro

Como afirma Candiotta (2009), Foucault não buscou recuperar conceitos e práticas da antiguidade com propósitos miméticos, mas identificar os primeiros momentos da civilização ocidental em que as relações do sujeito consigo próprio são evidenciadas como modelos éticos. Nesse sentido:

(...) sua investigação [de Foucault] prevalentemente está interessada na própria constituição ética do sujeito, no sentido de indagar sobre a relação intransferível e singular que convém a ele estabelecer consigo, diante dos códigos morais que lhe são propostos culturalmente e dos princípios normativos que tendem a direcionar o seu agir (CANDIOTTO, 2009, p. 221).

A noção de parrésia, retendo-se, para o escopo deste texto, o contexto ético-filosófico, nem político (liberdade de fala franca do cidadão na democracia ou para a formação, guiamento ou aconselhamento da alma do príncipe ou do tirano), nem judiciário (liberdade de fala franca do mais fraco contra o mais forte), nem religioso (confessional cristão), é, mesmo com tais cortes ou depurações, uma noção ambígua (FOUCAULT, 2010a).

Do que se depreende dos textos da antiguidade grega e romana, a parrésia pode ser concebida, dentre outras declinações, como prática e dever moral (sem margem para coercibilidade), virtude, técnica ou habilidade (mormente auxiliada pela arte retórica), variabilidade semântica que pode, todavia, ser unificada pelo aspecto da alteridade, porquanto voltada ao cuidado de si pela palavra do outro (FOUCAULT, 2010a).

Assim, o cuidado de si não se relaciona a um processo estanque de interiorização psicológica, tampouco ao egoísmo, ao culto narcísico ou ao descuido do outro (GROS, 2012; PAGNI, 2011), podendo adquirir, inclusive, uma dimensão ético-política, tal como o demonstra Sócrates, na *Apologia* e no *Críton*. Trata-se, ao revés, na esteira da filosofia antiga, da necessária presença de um guia ou de um modelo para provocar estímulos externos, pois, nas palavras de Long (2006, p. 369), “(...) o que importa ou deveria importar para nós é muito provavelmente não reconhecido, oculto, inconsistente com nossa subjetividade presente e, portanto, impraticável sem estímulos e encorajamentos externos”, não sendo as verdades necessárias ao autoconhecimento acessíveis de imediato, exigindo, desse modo, uma elaboração de si mediada pelo outro (LONG, 2006). Se a prática filosófica é o exercício do cuidado de si, e o cuidado de si precisa do outro e do discurso do outro, esse discurso é justamente a parrésia, ou seja, “o discurso do outro no cuidado de si” (FOUCAULT, 2012, p. 168).

O parresiasta atua como diretor de consciência ao favorecer uma relação mais adequada do sujeito consigo mesmo. O cuidado de si, nessa medida, pressupõe uma relação benevolente com o outro, a qual, embora não seja exclusivamente pela palavra, compreende, de todo modo, uma permeabilidade espiritual entre o parresiasta e o discípulo. Precisa-se da lança parrésica do outro para trincar a armadura de vícios e de incompreensões que o sujeito tem de si mesmo, pois, como afirma Sêneca (2004), quanto mais tomarem o espírito, menos deles se terá consciência. O sono profundo leva à perda mesmo do conhecimento de si próprio. Deve-se acordar, pois, para criticar os erros e para desaprendê-los, fazer, da insensatez ou da estultice, sabedoria, ir dos vícios às virtudes, pelo desaprendizado dos primeiros.

A metáfora da lança como meio, como modo de atingimento, coincide com a assertiva de Foucault (2010a), segundo a qual a parrésia se define não pelo conteúdo de verdade enunciado, mas pela forma ou pelo modo com que esse é enunciado. Forma essa que não é demonstrativa (critério da estrutura discursiva interna), retórica (critério finalístico de persuasão do interlocutor independente da crença do locutor e da adstrição à verdade), pedagógica (critério de uma ensinabilidade metodologicamente estruturada), nem disputativa (critério do enfrentamento do outro e da disputa argumentativa), mas uma forma subjetivamente caracterizada (FOUCAULT, 2010a; FOUCAULT, 2012).

Essa forma é subjetivamente caracterizada, pois a parrésia se constitui, sobremaneira, como tradução identitária direta do verbo enunciado com o *ethos* do locutor parresiasta, além das consequências, nomeadamente, dos riscos desse dizer aletúrgico marcado pela coragem (FOUCAULT, 2010a; FOUCAULT, 2012).

No sentido da relação identitária supramencionada, assinala Foucault (2010a, p. 64):

(...) a *parresía* é uma maneira de se vincular a si mesmo no enunciado da verdade, de vincular livremente a si mesmo e na forma de um ato corajoso. A *parresía* é a livre coragem pela qual você se vincula a si mesmo no ato de dizer a verdade. Ou ainda, a *parresía* é a ética do dizer-a-verdade, em seu ato arriscado e livre.

Na mesma metáfora da lança, que visa a atingir um alvo específico, cabe mencionar, na esteira da filosofia senequiana, que só se deve falar a verdade para aqueles que estão dispostos a ouvi-la, pois, em sentido contrário, a autoridade do discurso se dilui por não ter um objetivo preciso nem direcionado (SÊNECA, 2004). Nesse sentido, sobre a escuta e as relações desta com a filosofia, esta pressupõe a expectativa e escuta daquele que quer ouvir a palavra filosófica, diferentemente da retórica que independente, para efeitos de persuasão, de uma real vontade de escuta ou de aprender (FOUCAULT, 2010a), próxima do esquecimento de si negativamente caracterizado. Além disso, ao mestre parresiasta cabe escolher os discípulos que tem maior ou menor potencialidade de aperfeiçoamento (SÊNECA, 2004).

A palavra do outro, franca, transparente, direta e sem arranjos ornamentais, que valoriza a simplicidade emanada do discurso, conduz à positividade da verdade de si, elevando o sujeito, por meio dessa aleturgia parrésica, a um estado de conjugação e de harmonia entre a verdade manifestada no verbo e a verdade manifestada na *práxis*. A edificação espiritual correta, nesse sentido, traduz-se nessa relação especular entre palavra e prática, fora de um âmbito estritamente teórico, cognitivo e apartado dos desafios e das necessidades preparatórias que a vida impõe aos sujeitos.

É justamente essa identidade entre discurso e prática, entre palavra e ação, que faz com que Sêneca, na Carta 52, aponte o parresiasta como a melhor pessoa a quem se deve pedir auxílio, não aqueles com o “verbo fácil e corrente, que repisam lugares comuns e se exibem em círculos restritos (...)” (SÊNECA, 2004, p. 178). A filosofia ensina a agir, não a falar, devendo-se buscar a máxima coincidência entre palavras e atos. Por outro lado, a ausência dessa identidade seria a pior crítica que se pode fazer ao filósofo educador (SÊNECA, 2004).

Na linha do estoicismo senequiano, todavia, a plena superação da distância entre, de um lado, a exposição das teses filosóficas e da parenética (regras de comportamento e conselhos), e, de outro, a realização prática desses preceitos (ascese), releva do ideal inalcançável,¹⁴ embora aquelas sirvam como orientações ou diretrizes para o progresso - como construção normativa da vida pautada em esforços intelectuais e práticos - e para a busca dessa perfeição moral, da felicidade ou da tranquilidade da alma, para si e para

¹⁴ Para uma discussão em torno da hipocrisia atribuída a Sêneca, que extrapola a conhecida crítica ao filósofo em relação ao poder e à fortuna de um lado, e as convicções estoicas, de outro, cf. Jones (2014, p. 408): “O *topos* da hipocrisia revela uma ambivalência fundamental na voz autoral das *Epístolas*. Hipocrisia é simultaneamente a condição inevitável do Estoico e um vício cujo reconhecimento é necessário para o progresso e um perigo potencial, o qual pode impedir o autor de ser honesto consigo próprio e forçar o leitor sempre a questionar a honestidade da voz autoral”.

os outros (FUHRER, 2005; SEGURADO E CAMPOS, 2004; LONG, 2006), coincidente com o bem soberano, exclusivamente qualificado sob o prisma moral, diferente do bem maior epicuriano voltado ao prazer (GRIMAL, 1968).

Essa problematização de si, que pode envolver papéis e desejos conflitantes, não é, pois, ao contrário do que aduz Edwards (1997), uma contradição que releva da teatralidade, de uma multiplicidade identitária de Sêneca, mas resulta da própria busca do filósofo - e do reconhecimento de sua falibilidade - em direção ao ideal da sabedoria. Nesse sentido, é como diretor espiritual de Lucílio que Sêneca age, sempre de modo prudencial, combinando elementos teóricos e práticos, exortando ou advertindo Lucílio ao longo das experiências concretas e cotidianas comunicadas por ambos.

2.2 Eticidade psicagógica, tempo e educação nas Cartas a Lucílio

Nas *Cartas a Lucílio*, o tempo é caracterizado como algo fugidio, irrecuperável, que nos escapa e nos é tomado (ou entregue, sábia ou tolamente), que flui naturalmente, clepsidra intocável. O tempo como único elemento que nos pertence, o qual, com efeito, negligenciamos. Aquele que utiliza bem o tempo, ou seja, a quem este basta, não o considera escasso. Cada dia como uma vida inteira, cada dia como uma vida completa, eis uma máxima de Sêneca (2004) que atravessou as forças do esquecimento.

Sêneca refere-se à memória como *locus* de excitação de experiências pretéritas devidas à contemplação das fases da vida, dos lugares próximos do coração, das pessoas queridas, viventes ou não mais, da saudade que emocionou o filósofo quando visitara Pompeia, terra de Lucílio, levado pela passividade e pela mobilidade das paixões ao sentir não estar com o amigo, porém revê-lo em memória: “em momentos destes é que sinto a tua partida: revejo-te embebido em lágrimas, tentando a custo refrear uma emoção que se expandia no próprio momento em que tentavas sufocá-la” (SÊNECA, 2004, p. 166). Tudo isso há pouco, o que não assim não seria? “Velocidade infinita do tempo” (SÊNECA, 2004, p. 166), que carrega o presente, agora passado, bloco de totalidade precipitado no abismo, sendo a existência humana menos que um ponto nesse trânsito irrefreável (SÊNECA, 2004).

Pelos estados passionais da esperança ou do medo, rompe-se a presença do presente no sujeito. Nesse sentido, em mais uma ode ao presente, segundo o mestre estoico, com a instauração do medo no espírito, a capacidade previsional do futuro antecipa a tortura desse medo, assim como a memória o atualiza (SÊNECA, 2004). Apenas o presente nos pertence, e “é porque ele é o tempo da ação, porque nele contém toda a possibilidade de agir, que se pode dizer dele, como de nossa ação mesma, que ele é tudo o que depende de nós” (MOREAU, 1969, p. 120).

Ao longo das epístolas, a volição pedagógica constitui-se em componente de subjetividade ética irrenunciável para Sêneca. Transmitir a Lucílio toda sua experiência, ter prazer ao aprender por habilitá-lo a ensinar, sentir alegria ao ler suas cartas, haurir satisfação como exurgência de uma necessária alteridade benevolente, ora como leitor de Lucílio, ora como escritor, tudo isso perpassa uma relação pedagógica ausente de hierarquias rígidas de submissão - o valor da pessoa medido pelo padrão moral e não pela posição social (WILCOX, 2012) -, embora subsistente a relação mestre-

discípulo, ambos buscando o bem moral como bem supremo na filosofia estoica.

A escrita, “abertura que se dá ao outro sobre si mesmo” (FOUCAULT, 2006b, p. 157) e a leitura agem, portanto, como práticas de si com função etopoiética, vinculadas ao outro (FOUCAULT, 2006b), de modo que tanto o mestre como o discípulo qualificam-se sob o prisma da espiritualidade e do cuidado de si que dela dimana.

A essa ensinabilidade, Sêneca agrega uma intersubjetividade relacional de aproximação que remete à confidencialidade, ora unilateral, ora recíproca. Na primeira modalidade, importa trazer à lume o seguinte excerto, que permite criar uma figura de transposição do leitor, como personagem invisível, ao lado do pensador que se deixa falar em voz alta: “escuta, portanto, as minhas palavras como se estivesse ouvindo a falar com os meus botões; é como se eu te permitisse o acesso aos meus segredos e discutisse comigo mesmo na tua presença” (SÊNECA, 2004, p. 101).

Basta comunicar o pensamento, de modo a se preferir o sentido às palavras, como atividade filosófica, sobretudo da alma e não em relação ao estilo do discurso, sem imprescindibilidade de eloquência, gesticulações e técnicas discursivas previamente concebidas para o discurso, a ponto de se fazer uma relação inversamente proporcional entre oratória vulgar (agitada, barulhenta vazia e inútil) e dignidade e respeito próprio (SÊNECA, 2004).

A se ressaltar o segundo aspecto, bilateral, a palavra tem destinatário específico, pois não haveria aleturgia parrésia, não haveria o verbo da verdade de si dirigida ao outro, como prática de direção espiritual, sem se conhecer a verdade do outro, manifestada nos pedidos de conselho trazidos por Lucílio a Sêneca. A singeleza da confidência e do aconselhamento - a filosofia como um bom conselho que não se faz em público - torna-se espetáculo entre duas almas, porquanto qualificado sob o prisma etopoiético (SÊNECA, 2004).

Esse espetáculo entre almas, sorte de parrésia em mão dupla, em exata consonância com uma estética da existência que não se enverniza para os outros, não se presta, nesse sentido, a ser objeto de aplausos do público, seja como habilidade ou como mera doutrina ausente de ascese (FOUCAULT, 2010a). No âmbito da filosofia romana que privilegia a práxis, acentua-se o caráter psicagógico no texto senequiano, inclusive a deixar de lado, é dizer, a esquecer o que se deve esquecer, bem como a navegar com cuidado (mas mesmo assim navegar!) nas águas do esquecimento: “o objetivo da filosofia consiste em dar forma e estrutura à nossa alma, em ensinar-nos um rumo na vida, em orientar os nossos actos, em apontar-nos o que devemos fazer ou pôr de lado, em sentar-se ao leme e fixar a rota de quem flutua à deriva entre escolhos” (SÊNECA, 2004, p. 55).

Por outro lado, essa ensinabilidade da filosofia por Sêneca e a leitura das Cartas por Lucílio tensionam-se com o tempo, como resistência ao esquecimento, de maneira singular. Na Carta 21, Sêneca exorta Lucílio a valorizar mais a filosofia que a celebração pelo público, poderes ou riquezas, bens que logo afundam no esquecimento, pois os maiores, por meio da primeira, mantêm vivos os nomes a eles ligados, em apreço e em constância. Wilcox (2012) aduz, nesse sentido, que as epístolas senequianas guardam uma harmonia paradoxal que se caracteriza, por um lado, no projeto estoico de viver cada dia como se fosse uma vida inteira, completa e, de outro, na senda

do projeto aristocrático romano, de alcançar a glória imortal por meio da literatura, presente que se apresenta ao leitor, o qual, por sua vez, lhe agradece ao lê-lo ao longo do século.

Outro ensinamento moral relacionado ao esquecimento é abordado por Sêneca na Carta 69, em que aconselha Lucílio a não mudar constantemente de moradas. Segundo o mestre, a fixação de morada contribui para um ânimo estável e, tal como os fármacos, a tranquilidade e o esquecimento dos hábitos e paixões anteriores não permitem interrupção:

Deixa que os teus olhos desaprendam, deixa que os teus ouvidos se acostumem a princípios mais sãos. De cada vez que te deslocares, encontrarás no trajecto muita coisa capaz de reavivar os teus desejos. Quem se esforça por libertar-se de uma paixão deve evitar tudo quando lhe lembre a pessoa amada [mesmo conselho de Ovídio, na *Arte de amar*] (pois nada recrudescer tão rapidamente como o amor); do mesmo modo fará quem deseje libertar-se dos desejos que antes o inflamavam, afastando os olhos e os ouvidos dos seus interesses passados. A paixão é fácil de reacender (SÊNECA, 2004, p. 261-262).

Em outra obra, *Sobre a ira*, Sêneca escreve a seu irmão Novato sobre o cuidado de si mnemônico, que, revestido do perdão, conjuga-se harmoniosamente com o cuidado de si letéico. Nesse sentido, a prática de si do exame de consciência, favorecida pela introspecção mnemônica noturna, serve como instância mediadora para o esquecimento positivo. Eis a citação, que fora do escopo de culpa ou de punitividade (EDWARDS, 1997), porém em honestidade consigo próprio, visa à benéfica autotransformação de si:

Utilizo-me desse recurso e diariamente advogo minha causa diante de mim mesmo. Logo que foi apagada a luz e minha esposa, já ciente de meu costume, fez silêncio, perscruto todo o meu dia e repasso meus atos e palavras. Nada escondo de mim, nada omito. De fato, por que eu temeria algum de meus erros quando poderia dizer:

‘Trata de não fazer mais isso; por agora te perdoo. Naquela altercação falaste de modo muito combativo. Não discutas, depois disso, com ignorantes; não querem aprender os que nunca aprenderam. Àquele, tu o advertiste com mais franqueza do que devias; desse modo, não o emendaste, mas ofendeste. No mais, vê não apenas se é verdadeiro o que dizes, mas se aquele a quem diriges tolera a verdade; quem é bom se compraz em ser advertido, já os piores toleram com muita resistência quem os corrige’ (SÊNECA, 2014, p. 64-65).

Em relação à mesma prática de recolhimento noturno, o sono contrapõe-se ao esquecimento de si negativo, ou, dito de outro modo, à utilização irrequieta da memória como depósito de entulho sem elaboração espiritual:

Que há de mais belo que esse costume de examinar todo o seu dia? Que sono é aquele que advém após a inspeção de si, tranquilo, profundo e livre, quando a alma foi elogiada ou

advertida e, como um auto-observador e um censor discreto, ela chega ao conhecimento de seus hábitos! (SÊNECA, 2014, p. 64-65).

Das reflexões senequianas ora em estudo, acerca do tempo, da memória e do esquecimento, verificam-se abordagens irredutíveis a um esquema unívoco de compreensão. Com efeito, disso não poderia ser diferente, pois a própria cotidianidade de que se revestem as cartas, envoltas de experiências as mais variadas, sejam de Sêneca, sejam de Lucílio, além da abertura das almas qualificada pela confidencialidade (a aumentar ainda mais o espectro das experiências narradas), atraem essa multiplicidade de perspectivas, situadas como contemplação passional da vida ou como contemplação teórico-espiritual do mundo, ambas realizadas com uma finalidade moral de reflexividade e de prática.

3. Conclusão

Relacionar a parrésia, o cuidado de si e as respectivas práticas da Antiguidade com as questões éticas contemporâneas, dentre elas as afeitas à Filosofia da Educação, não deve implicar a transposição irrestrita e artificial desses conceitos (FOUCAULT, 2006a), mas a mobilização ou a utilização dos mesmos como ferramentas que podem ser úteis, na qualidade de suportes de reflexão e de ação, mormente pela necessidade, em um mundo pós-moderno ou problemático, desprovido de uma rigidez moral codificada (tal como na Antiguidade), de o sujeito constituir-se perante si por meio de práticas de liberdade que conformam, reformam ou criam identidades verdadeiras, as quais se traduzem nas ações e nos comportamentos.

Volição pedagógica, afetividade, valorização das emoções nas relações educativas de modo recíproco entre mestre e discípulo, transmissibilidade experiencial e não apenas de conteúdos, afirmação da precedência moral sobre outros conhecimentos, busca de correspondência entre as palavras e as ações, ou seja, relação identitária do *logos* com o *bios* do sujeito. Em suma, amplificação da dimensão cognitiva do aprendizado para uma dimensão ética e prática do sujeito nas relações consigo mesmo, mediadas por uma alteridade benevolente. Todos esses elementos, presentes nas *Cartas a Lucílio*, são nortes éticos que podem agregar aos processos e práticas educativas uma dimensão psicagógica que inter-relacione tempo, memória e esquecimento de modo equilibrado e articulado, como reflexão e preparação moral para a tranquilidade da alma, para além, pois, do ensino e do aprendizado realizado de modo impessoal, objetivo e instrumental, apartado das questões existenciais dos sujeitos educativos, sejam docentes ou discentes.

Portanto, segue-se que a pedagogia senequiana, fazendo, por exemplo, uma leitura de suas cartas a Lucílio, que estas não devem ser interpretadas como um conjunto de conselhos dirigidos ao amigo, mas apresentação de conhecimentos e aptidões pertinentes ao homem consciente de si, por conseguinte, consciente do âmbito que exerce na sociedade e, numa perspectiva de uma pedagogia moral, Sêneca amplia o preceito délfico, conhece-te a ti mesmo, traduzindo-o politicamente, no transcurso das relações intersubjetivas e sociais.

Conhecer-se através da convivência, na trama entre a singularidade e o âmbito social, numa inter-relação entre responsabilidades singulares e sociais. Sêneca conduz Lucílio à problematização de si mesmo com a intenção que este possa conviver e atuar fora de si mesmo. Não se trata, pois, de um retiro ou de um distanciamento total da vida pública, mas de selecionar as amizades verdadeiras, construídas em prol do aperfeiçoamento moral, ao revés daquelas forjadas de acordo com cálculos de benefícios ou de interesses ligados a bens materiais ou a posições sociais que delas possam advir (WILCOX, 2012).

Em decorrência do exposto acima, a memória não exercitada exige que se *desenrole* o espírito, tal como os livros em rolo de papiro ou pergaminho que iam se desenrolando à medida que eram lidos, a fim de ativar os conhecimentos nele depositados e tê-los prontamente quando necessário (SÊNECA, 2004). Por outro lado, *mergulhar* o espírito nas águas do rio Lete, como ascese ou experiência de desaproximação com o imediato pleno de informações - parte considerável, inessencial -, contrárias à sobriedade da finitude e da limitação humana, não traria revitalização ou purificação, dentro e fora dos ambientes escolares, para os espíritos saturados e cansados de Mnemosine, personificação da memória, de pleoras de conteúdo e de relações impessoais, instrumentais e objetivas que, diferentemente de Sêneca e Lucílio, não resistirão ao esquecimento?

Referências

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Sentimento do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras. 2012, 88 p.

BORGES, Jorge Luis. **Ficções**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007, 176 p.

BRANDÃO, Junito de Souza. **Dicionário mítico-etimológico da mitologia grega**. Vol. II. J-Z. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1997, 419 p.

CANDAU, Joël. La mémoire, la perte et le doute. *In*: FERREIRA, Maria Letícia Mazzucchi; MICHELON, Francisca Ferreira (orgs.). **Memória e esquecimento**. Pelotas: Ed. da Universidade Federal de Pelotas, 2012. p. 14-34. *E-book*. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/ppgmp/publicacoes/>. Acesso em: 16 dez. 2019.

CANDIOTTO, César. Foucault: ética e governo. *In*: SGANZERLA, Anor; FALABRETTI, Ericson Sávio; BOCCA, Francisco Verardi (orgs.). **Ética em movimento: contribuições dos grandes mestres da filosofia**. São Paulo: Paulus, 2009. p. 219-230.

EDWARDS, Catharine. Self-scrutiny and self-transformation in Seneca's letters. **Greece & Rome**, v. XLIV, n. 1, p. 23-38, abr. 1997. Acesso em: <https://www.jstor.org/stable/643144?seq=1>. Disponível em: 16 dez. 2019.

EYSENCK, Michael W.; KEANE, Mark T. **Manual de psicologia cognitiva**. 7 ed. Porto Alegre: Artmed, 2017, 866 p.

FABRE, Michel. **Éduquer pour un monde problématique: la carte et la boussole**. Paris: PUF, 2011, 224 p.

FELDMAN, Robert S. **Introdução à Psicologia**. 10 ed. Porto Alegre: AMGH, 2015, 704 p.

FOUCAULT, Michel. La parrêsia. **Anabases**. *Traditions et réceptions de l'Antiquité*, n. 16, p. 157-188, 2012. Disponível em: <https://journals.openedition.org/anabases/3959>. Acesso em: 16 dez. 2019.

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros**: curso no Collège de France (1982-1983). São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010a, 384 p.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**: curso dado no Collège de France (1981-1982). 3 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010b, 528 p.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a. p. 264-287.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b. p. 144-162.

FREITAS, Alexandre Simão de. A parresia pedagógica de Foucault e o *êthos* da educação como psicagogia. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 53, p. 325-338, abr.-jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n53/05.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2019.

FUHRER, Therese. Sêneca. Sobre a discrepância entre ideal e realidade. *In*: ERLER, Michael; GRAESER, Andreas (orgs.). **Filósofos da antiguidade II**: do helenismo à antiguidade tardia. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2005 p. 128-149.

GRIMAL, Pierre. **Diccionario de mitologia griega y romana**. Barcelona: Ediciones Paidós, 1991. 339 p.

GRIMAL, Pierre. Place et rôle du temps dans la philosophie de Sénèque. **Revue des Études Anciennes**, v. 70, nº 1-2, p. 92-109, 1968. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/rea_0035-2004_1968_num_70_1_3810. Acesso em: 16 dez. 2019.

GROS, Frédéric. Foucault. *In*: PRADEAU, J.F. (org.). **História da filosofia**. 2 ed. Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2012, p. 490-497.

JONES, Madeleine. Seneca's *Letters to Lucilius*: hypocrisy as a way of life. *In*: WILDBERGER, Julia; COLISH, Marcia L. (eds.). **Seneca Philosophus**. Berlim/Boston: De Gruyter, 2014. p. 393-429. *E-book*.

LONG, Anthony Arthur . **From Epicurus to Epictetus**: studies in hellenistic and roman philosophy. New York: Oxford University Press, 2006. 439 p.

MOREAU, Joseph. Sénèque et le prix du temps. **Bulletin de l'Association Guillaume Budé**, nº 1, p. 119-124, 1969. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/bude_0004-5527_1969_num_1_1_3041. Acesso em: 16 dez. 2019.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Segunda consideração intempestiva**: da utilidade e desvantagem da história para a vida. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003. 74 p.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Genealogia da moral**: uma polêmica. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. 179 p.

NIETZSCHE, TOUTE ACTION EXIGE L'OUBLI. Patrick Wotling. Disponível em: <https://www.franceculture.fr/emissions/les-chemins-de-la-philosophie/loubli-14-nietzsche-toute-action-exige-loubli>. Acesso em: 06 nov. 2019.

OLIVEIRA, Flávio Ribeiro de. Electra em Auschwitz: ensaio sobre a memória afetiva do herói trágico. **Letras clássicas**, n. 12, p. 223-236, 2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/letrasclassicas/article/view/73909>. Acesso em: 16 dez. 2019.

PAGNI, Pedro Angelo. Filosofia como modo de vida e a face psicagógica da educação filosófica: alguns contrapontos à tradição filosófica na qual se tem fundado o ensino de Filosofia. In: MATOS, Junot Cornélio; COSTA, Marcos Roberto Nunes (orgs.). **Filosofia: caminhos do ensinar e aprender**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2013, p. 69-87.

PAGNI, Pedro Angelo. O cuidado de si em Foucault e as suas possibilidades na educação: algumas considerações. In: SOUZA, Luís Antônio Francisco de; SABATINE, Thiago Teixeira; MAGALHÃES, Bóris Ribeiro de (orgs.). **Michel Foucault: sexualidade, corpo e direito**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 19-45.

PARDONNER, EST-CE OUBLIER? Olivier Abel. Disponível em: <https://www.franceculture.fr/emissions/les-chemins-de-la-philosophie/loubli-34-pardonner-est-ce-oublier>. Acesso em: 01 nov. 2019.

PASQUET, Guy-Nöel. **L'oubli en éducation**. Une condition à l'assimilation. Paris: L'Harmattan, 2009. *E-book*.

PERGHER, Giovanni Kuckartz; STEIN, Lilian Milnitsky. Compreendendo o esquecimento: teorias clássicas e seus fundamentos experimentais. **Psicologia USP**, v. 14, n. 1, p. 129-155, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642003000100008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 16 dez. 2019.

PORTOCARRERO, Vera. A questão da parrhesia no pensamento de Michel Foucault, Pierre Hadot e Martha Nussbaum. **Rev. Filos., Aurora**, v. 23, n. 32, p. 81-98, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/aurora/issue/view/97>. Acesso em: 16 dez. 2019.

PROMETEUS. FILOSOFIA EM REVISTA. Discurso e verdade: seis conferências dadas por Michel Foucault, em Berkeley, entre outubro e novembro de 1983, sobre a *parrhesia*. Ano 6. Número 13. Edição especial. 2013. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/prometeus/article/view/1549>. Acesso em: 16 dez. 2019.

SCHULTZ, Erica Foerthmann. O Califa Cegonha. **Cadernos de Tradução**, n. 37, p. 17-24, jul-dez. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/cadernosdetraducao/article/view/65344/37619>. Acesso em: 16 dez. 2019.

SEGURADO E CAMPOS, J.A. Introdução. In: SÉNECA, Lúcio Aneu. **Cartas a Lucílio**. 2 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004. V-LIV.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Antimonumentos: a memória possível após as catástrofes. In: FERREIRA, Maria Letícia Mazzucchi; MICHELON, Francisca Ferreira

(orgs.). **Memória e esquecimento**. Pelotas: Ed. da Universidade Federal de Pelotas, 2012. p. 141-173. *E-book*. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/ppgmp/publicacoes/>. Acesso em: 16 dez. 2019.

SÊNECA, Lúcio Aneu. **Sobre a ira. Sobre a tranquilidade da alma**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014, 304 p.

SÊNECA, Lúcio Aneu. **Cartas a Lucílio**. 2 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004, 713 p.

SILVA, Sérgio Pereira da. Pedagogia do ressentimento: o otimismo nas concepções e nas práticas de ensino. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 92, n. 230, p. 107-125, jan./ abr. 2011. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/2923/2658>. Acesso em: 16 dez. 2019.

WEINRICH, Harald. **Lete**. Arte e crítica do esquecimento. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

WEITEN, Wayne. **Introdução à psicologia: temas e variações**. 3 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2016, 700 p.

WILCOX, Amanda. **The gift of correspondence in classical Rome: friendship in Cicero's *Ad Familiares* and Seneca's *Moral Epistles***. London: The University of Wisconsin Press, 2012. *E-book*.

YERUSHALMI, Yosef Hayim. Réflexions sur l'oubli. *In: YERUSHALMI et al (eds.). Usages de l'oubli*. Paris: Le Seuil, 1988. p. 7-22. *E-book*.

ZANTEN, Agnès van (coord.) **Dicionário de educação**. Petrópolis: Vozes, 2011.

Contribuição dos autores:

Autor 1: Participação na concepção, elaboração e discussão teórica do manuscrito.

Autor 2: Participação na discussão conceitual e revisão final do manuscrito.

Enviado em: 16/dezembro/2019 |Aprovado em: 21/novembro/2020

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de um mundo problemático, axiologicamente plurirreferente, é mister organizar e qualificar a experiência em bases não injuntivas, de modo a promover, com o auxílio do docente, a autoconstrução ética do educando. Interpela-se o educador a agir com base em um modelo educacional que não determina vias, mas apresenta direções e caminhos ao educando, auxiliado pelo componente da pessoalidade e pelos saberes teórico e prático daquele (FABRE, 2011).

Sustentou-se que a parrésia, compreendida como “eixo gerador de experiências na e com a verdade, capaz de afetar os sujeitos ali envolvidos” (CARVALHO, 2011, p. 17), pode ser uma ferramenta indutora e catalisadora ética no âmbito da organização da experiência educativa, de modo a propiciar e a acelerar a *ethopoiésis* em um mundo plural e sem absolutos.

No âmbito do cuidado de si parrésico, desse cuidado de si mediado pela palavra benevolente do outro (ainda que incisiva), que atinge, mais que o conhecimento de si, o próprio modo de ser do sujeito (REVEL, 2005), desvelam-se qualidades morais indispensáveis em um mundo axiologicamente instável, que permitem aos sujeitos marcarem bases firmes e sólidas - a consistência de caráter, o espelhamento cristalino entre o pensamento e a ação - diante das revoadas eufóricas e sedentas de aplausos performáticos, onirismo de soberbas tão candente quanto as ilusões que se lhes seguem (ao menos para os mais lúcidos), pretensamente impulsionados pela diferenciação moral positiva e por experiências autênticas.

Qualidades morais próprias do parresiasta, como a franqueza benevolente, a autenticidade moral, a coragem e a generosidade, são, assim, modos de fortalecimento ético do sujeito, e cada vez que o docente as exerce em ato, o discente as aprende, aprende a arriscar-se, munido da boa prudência, a destruir a objetificação de si mesmo por heteronomias antes constrictivas que libertárias. Instauram-se relações éticas autênticas, intensas, verdadeiras e respeitosas, que significam uma boa vida. O futuro antecipado ajoelha-se perante o instante eliciador de taumaturgias.

Cada vez que o docente se arrisca corajosa e benevolmente, instabilizam-se as raias do saber monopolizado e impessoal, a palavra verticalizada e sonífera decai e se esfacela maravilhosamente, enxerga-se melhor a beleza dos gritos elípticos, dos risos que provocam entrelaçamentos harmoniosos conosco mesmos; a singularidade esquecida elabora esquecimentos alvissareiros, aberturas e criações de ar intelectual puro e fresco. A tradição é

mastro. O novo é o velho.

Contra, pois, a certeza resignada de que logo os educandos (os que ainda o fazem) deixarão de admirar, na conclusão tacanha de que não há modelos admiráveis, unicamente brilhos artificiais, provisórios e instáveis adaptáveis aos interesses do momento. Contra o calo calante das ilusões e dos ressentimentos que já endureceu a experiência da aproximação benevolente do outro.

Nessa malha de subjetividade informada pela parrésia, como foi salientado ao longo do trabalho, a verdade de si trazida ao outro há de ser guiada pela prudencialidade, e, por arraste, na necessidade de amortecimento da experiência, para que a taumaturgia não se confunda com trauma, para que o exemplar moral, o docente que se quer parresiasta, não descambe para as raias do asqueroso moral.

É a parrésia esse dizer consistente que determina o grau de verdade moral do sujeito, de modo a permitir que, trazida a palavra ao outro, ou até mesmo o silêncio, já que é da própria existência do sujeito que se trata, que este outro cuide de si mesmo, que se volte para o que há de mais importante a refletir, que se fortaleça moralmente. Essa lança corajosa... como não romperia a superfície das relações? Como não as tornaria infinitamente melhores e mais autênticas nos espaços educativos submetidos aos questionamentos decorrentes de um mundo problemático? Como não admirar em ser si mesmo, eticamente, em meio a tantas lanças invejosas e odiosas que insistem na trinca e destruição de subjetividades?

Contudo, as cautelas facilmente escorregam para o medo ou a omissão, a generosidade cede para uma polarização múltipla de interesses individuais que parece pulverizar qualquer princípio ético sob os quais se tentou educá-los. E, quando alguns assumem a coragem, falta o sal da boa vida, a prudência, o cuidado de si e do outro. Se, por um lado, a verdade não está nas palavras, mas em que as enuncia, por outro, as nuances fazem toda a diferença. Talham até diamante. E sensibilidade é, definitivamente, o que a educação não ensina a ter. Tampouco a admirar-nos do mundo e de nós mesmos.

Parresiar, no sentido ético, não equivale necessariamente a *falar na lata*, *soltar o verbo*, *dar o papo reto*, *dar a real*, tampouco a *dizer o que dá na telha*. *Vou dizer umas verdades para esse sujeito*, como a frase é temperada de malevolência! E é tudo o que uma Educação filosófica das emoções, ancorada na grandeza humana, não quer.

Por isso uma pedagogia do grito que ensine o acordo harmônico de si, uma pedagogia do riso que privilegie sorrisos interiores, de alteridades e nos ensine a rir, mais, a gargalhar num mundo cravejado de sisudez e ódio, enfim uma pedagogia do esquecimento que nos ensine a importância da leveza contra os chumbos e misérias da condição humana,

que seja tolerante com os vícios humanos, que saiba evanescer conflitos intersubjetivos a crepitar mesmo em um olhar, que transgrida a linearidade crescente e acumuladora de bens e informações que saturam as capacidades mnemônicas e espirituais dos sujeitos. Uma pedagogia para os discentes e para os docentes na qual indutores e catalisadores da experiência contribuam para um aprendizado que supere os limites estreitos do logocentrismo e caminhe também em direção aos domínios da ética e da afetividade.

No fundo, somos todos crianças, sempre precisamos e queremos contar com alguém, ter alguém em quem possamos confiar e que seja benevolmente franco. Pouco importa se não há mais choro, se não há mais grito, se a razão austera ou as curvas da emoção se movem com mais desenvoltura nos pensamentos e ações.

Toda a transitividade entre a vida e a escola aqui defendida (PAGNI, 2011) tem forte destaque no campo da referida tríade, pois é a partir da subjetividade e das experiências de vida do professor e do aluno, os mapas que trilham, notadamente, que o sobrevoo panorâmico e veloz poderá ceder para a caminhada alvissareira, vagarosa e contemplativa; a dissolução assumirá a forma de ganho e sustentação; o esvaziamento próprio da instrumentalidade do ser se alegrará com a leveza substanciosa; a ingenuidade noviça será vencida pela abertura espiritual e pela admiração vibrante que nos impulsiona às mais belas alturas da Educação.

Referências bibliográficas

CARVALHO, Alexandre Filordi de. Função-educador: em busca de uma noção intercessora a favor de experiências de subjetividades ativas. In: RESENDE, Aroldo de (Org.). *Transversais entre educação, filosofia e história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 9-24.

FABRE, Michel. *Éduquer pour un monde problématique*. Paris: PUF, 2011.

REVEL, Judith. *Michel Foucault: conceitos essenciais*. São Carlos: Claraluz, 2005.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, Verena. *O riso e o risível: na história do pensamento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Sentimento do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ARAPIRACA, Mary de Andrade. *Riso e educação: prólogo de uma paideia*. Salvador: EDUFBA, 2017.

ARISTÓTELES. *Partes dos animais*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2010.

ARTETA, Aurelio. *La virtud en la mirada*. Ensayo sobre la admiración moral. Valencia: Pre Textos, 2002.

ARTETA, Aurelio. La mejor de las miradas. Sobre la admiración moral. *Claves de razón práctica*, n. 174, p. 4-13, jul./ago. 2007. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2321454>. Acesso em: 11 nov. 2022.

BALTUSSEN, Hans. A bark worse than his bite? Diogenes the Cynic and the politics of tolerance in Athens. In: BALTUSSEN, Hans; DAVIS, Peter J. (eds.) *The art of veiled speech: Self-censorship from Aristophanes to Hobbes*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2015. p. 74-93. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=fm49CgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 13 nov. 2022.

BATAILLE, Georges. Bouche. In: BATAILLE, Georges et al. *Dictionnaire critique*. Sarreguemines: Praial, 2016. p. 24-26. Disponível em: <https://editions-prairial.fr/dictionnaire-critique.html>. Acesso em: 13 nov. 2022.

BAUMAN, Zygmunt. *Medo líquido*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

BEGA, Mireille Cifali. Une clinicienne saisie d'étonnement. *Éducation permanente*, v. 200, n. 3, p. 143-153, 2014. Disponível em: http://www.education-permanente.fr/public/articles/articles.php?id_revue=1730. Acesso em: 11 nov. 2022.

BERGSON, Henri. *Essai sur la signification du comique*. 6 ed. Paris, PUF, 1991.

BORGES, Jorge Luis. *Ficções*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

BOUTINET, Jean-Pierre. Événement et étonnement : pour quel apprentissage ? *Éducation permanente*, v. 200, n. 2, p. 23-32, 2014. Disponível em: http://www.education-permanente.fr/public/articles/articles.php?id_revue=1730. Acesso em: 11 nov. 2022.

BRANDÃO, Junito de Souza. *Dicionário mítico-etimológico da mitologia grega*. Vol. II. J-Z. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

CABODEVILLA, José María. *Hacerse como niños: necesidad para los sabios y escándalo para los justos*. Madrid: Biblioteca de autores cristianos, 1994.

CAMPOS, Ibrahim Camilo Ede; LIMA, Walter Matias. À procura do grito na Educação. In: CHARLOT, Yan Capua *et al* (orgs.) *Educação e Contemporaneidade: contributos de sua rede colaborativa*. Aracaju: Criação Editora, 2020. p. 15-31. *E-book*. Disponível em: <https://editoracriacao.com.br/educacao-e-contemporaneidade-contributos-de-sua-rede-colaborativa/>. Acesso em: 14 nov. 2022.

CANDAU, Joël. La mémoire, la perte et le doute. In: FERREIRA, Maria Letícia Mazzucchi; MICHELON, Francisca Ferreira (orgs.). *Memória e esquecimento*. Pelotas: Ed. da Universidade Federal de Pelotas, 2012. p. 14-34. *E-book*. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/ppgmp/publicacoes/>. Acesso em: 13 nov. 2022.

CANDIOTTO, César. Foucault: ética e governo. In: SGANZERLA, Anor; FALABRETTI, Ericson Sávio; BOCCA, Francisco Verardi (orgs.). *Ética em movimento: contribuições dos grandes mestres da filosofia*. São Paulo: Paulus, 2009. p. 219-230.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. Função-educador: em busca de uma noção intercessora a favor de experiências de subjetividades ativas. In: RESENDE, Aroldo de (Org.). *Transversais entre educação, filosofia e história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 9-24.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Autoridade e educação: o desafio em face do ocaso da tradição. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 63, p. 975-993, dez. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782015000400975&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 11 nov. 2022.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos: (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números)*. 17 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

CICÉRON. *Oeuvres complètes de Cicéron*. Dialogues de l'Orateur. Paris: C.L.F. Panckoucke, 1830. Disponível em: <https://books.google.com.br/>. Acesso em: 11 nov. 2022.

CITOT, Vincent. Entretien avec Michel Onfray. *Le Philosophoire*, n. 17, p. 9-14, 2002. Disponível em <https://www.cairn.info/revue-le-philosophoire-2002-2-page-9.htm>. Acesso em: 11 nov. 2022.

COVA, Florian. La morale au-delà du devoir: le problème de la surrogation. *Le Philosophoire*, v. 30, n. 2, p. 55-74, 2008. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-le-philosophoire-2008-2-page-55.htm>. Acesso em: 11 nov. 2022.

DESCARTES, René. *Les passions de l'âme*. Paris: Arvensa Éditions, 2015.

DIAS, Maria Heloísa Martins. Os Múltiplos Ecos de Um Mesmo Grito. *Revista de Letras*, v. 36, p. 157-175, 1996. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/27666669>. Acesso em: 13 nov. 2022.

DINUCCI, Aldo. Diógenes, o Cão: imagens, ditos célebres, comentários, epigramas. *Prometeus. Filosofia em revista*, n. 5, p. 85-99, jan./jun. 2010.

EDWARDS, Catharine. Self-scrutiny and self-transformation in Seneca's letters. *Greece & Rome*, v. XLIV, n. 1, p. 23-38, abr. 1997. Acesso em: <https://www.jstor.org/stable/643144?seq=1>. Disponível em: 11 nov. 2022.

ESTRADA, Rafael Pérez; ALDRICH, Mark. El grito (Ciclo I-XIV) / The Shout (Cycle I-XIV). *Sirena: poesia, arte y crítica*, v. 2, p. 42-73, 2006. Disponível em: https://muse.jhu.edu/article/203727.%20doi:10.1353/%20sir.2006.0142#info_wrap. Acesso em: 13 nov. 2022.

EYSENCK, Michael W.; KEANE, Mark T. *Manual de psicología cognitiva*. 7 ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

FABRE, Michel. Jules Verne humaniste ? *Le Télémaque*, n 21, p. 7-10, 2002. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2002-1-page-7.htm>. Acesso em: 13 nov. 2022.

FABRE, Michel. Deux sources de l'épistémologie des problèmes : Dewey et Bachelard. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, v. 38, n. 3, p. 53-67, 2005. Disponível em : <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2005-3-page-53.htm#:~:text=La%20logique%20de%20Dewey%20nous,construction%20de%20concepts%20nettement%20sp%C3%A9cifi%C3%A9s>. Acesso em: 13 nov. 2022.

FABRE, Michel; MUSQUER, Agnès. Les inducteurs de la problématisation. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, v. 42, p. 111-129, 2009. Acesso em: <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2009-3-page-111.htm>. Disponível em: 11 nov. 2022.

FABRE, Michel. Qu'est-ce que problématiser? Genèses d'un paradigme. *Recherches en éducation*, n. 6, p. 22-32, 2009. Disponível em: <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no6.pdf> . Acesso em: 11 nov. 2022.

FABRE, Michel. Est-il possible d'éduquer dans un monde problématique ? *Revue internationale de philosophie*, v. 257, n. 3, p. 97-118, 2011. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-internationale-de-philosophie-2011-3-page-97.htm.doi:10.3917/rip.257.0097>. Acesso em: 11 nov. 2022.

FABRE, Michel. *Éduquer pour un monde problématique*. Paris: PUF, 2011.

FABRE, Michel. Quelques implications éducatives de la Problématologie: L'idée de réification chez Michel Meyer. *Penser l'éducation*, n 32, p. 30-47, 2012. Disponível em : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01217232>. Acesso em: 13 nov. 2022.

FABRE, Michel. Introduction générale. Un changement de paradigme. In: FABRE, Michel ; WEIL-BARAIS, Annick ; XYPAS, Constantin (dir.). *Les problèmes complexes flous em éducation: enjeux et limites pour l'enseignement artistique et scientifique*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur, 2016. p. 13-30. Disponível em : <https://www.cairn.info/problemes-complexes-flous-en-education--9782804188351.htm>. Acesso em: 13 nov. 2022.

FABRE, Michel. Le flou des questions socialement vives. In: FABRE, Michel ; WEIL-BARAIS, Annick ; XYPAS, Constantin (dir.). *Les problèmes complexes flous em éducation:*

enjeux et limites pour l'enseignement artistique et scientifique. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur, 2016. p. 21-36. Disponível em : <https://www.cairn.info/problemes-complexes-flous-en-education--9782804188351.htm>. Acesso em: 13 nov. 2022.

FABRE, Michel. Vivre et éduquer sans absolu. *Le Télémaque*, n. 50, p. 41-46, 2016. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2016-2-page-41.htm>. doi:10.3917/tele.050.0041. Acesso em: 11 nov. 2022.

FABRE, Michel. *Le sens du problème: problématiser à l'école?* Louvain-la-Neuve: De Boeck, 2016. E-book. Disponível em : <https://www.amazon.com.br/sens-probl%C3%A8me-Probl%C3%A9matiser-l%C3%A9cole-P%C3%A9dagogie-ebook/dp/B06XPZYXZD>. Acesso em: 12 nov. 2022.

FELDMAN, Robert S. *Introdução à Psicologia*. 10 ed. Porto Alegre: AMGH, 2015.

FONSECA, Fernanda Padovesi. *A inflexibilidade do espaço cartográfico, uma questão para a geografia: análise das discussões sobre o papel da Cartografia*. Tese - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8135/tde-09082010-130954/pt-br.php>. Acesso em: 13 nov. 2022.

FONSECA, Fernanda Padovesi; OLIVA, Jaime. *Cartografia*. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito: curso dado no Collège de France (1981-1982)*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: FOUCAULT, Michel. *Ética, sexualidade, política*. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 144-162.

FOUCAULT, Michel. *O governo de si e dos outros: curso no Collège de France (1982-1983)*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II: curso no Collège de France (1983-1984). São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

FOUCAULT, Michel. La Parrêsia. *Anabases*, n. 16, p. 157-188, 2012. Disponível em: <https://journals.openedition.org/anabases/3959#quotation>. Acesso em: 11 nov. 2022.

FREITAS, Alexandre Simão de. A *parresía* pedagógica de Foucault e o *êthos* da educação como psicagogia. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 53, p. 325-338, abr./jun. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n53/05.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2022.

FUHRER, Therese. Sêneca. Sobre a discrepância entre ideal e realidade. In: ERLER, Michael; GRAESER, Andreas (orgs.). *Filósofos da antiguidade II: do helenismo à antiguidade tardia*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2005. p. 128- 149.

GARCÍA LORCA, Federico. *Poem of the Deep Song*. São Francisco: City Light, 1987. Disponível em:

https://books.google.com.br/books/about/Poem_of_the_Deep_Song.html?id=fBuw5MuW12oC&redir_esc=y. Acesso em: 13 nov. 2022.

GLANSDORFF, Valérie. Michel Foucault: la “parrêsia” dans le gouvernement de soi et des autres. *Revue de philosophie ancienne*, v. 28, n. 1, p. 67-84, 2010. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/24358467>. Acesso em: 11 nov. 2022.

GONZÁLEZ, Serafín Vegas. Introducción y notas. In: PLATÓN. *Teeteto*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2003.

GONZÁLEZ, Antonio. Thaumázein. In: GONZÁLEZ, Antonio. *Surgimiento: hacia una ontología de la praxis*. Bogotá: Ediciones USTA, 2014. p. 13-29. Disponível em: <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/28691>. Acesso em: 20 set. 2021.

GRIMAL, Pierre. Place et rôle du temps dans la philosophie de Sénèque. *Revue des Études Anciennes*, v. 70, n 1-2, p. 92-109, 1968. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/rea_0035-2004_1968_num_70_1_3810. Acesso em: 11 nov. 2022.

GRIMAL, Pierre. *Diccionario de mitología griega y romana*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1991.

GROS, Frédéric. Foucault. In: PRADEAU, J.F. (org.). *História da filosofia*. 2 ed. Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2012. p. 490-497.

HADOT, Pierre. *O que é a filosofia antiga?* 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

HADOT, Pierre. Parte IV. Conversão. In: HADOT, Pierre. *Exercícios espirituais e filosofia antiga*. São Paulo: É Realizações, 2014. p. 203-216.

HAMELINE, Daniel. Petite métaphysique de l'étonnement. *Éducation permanente*, v. 200, n. 3, p. 9-15, 2014. Disponível em: http://www.education-permanente.fr/public/articles/articles.php?id_revue=1730. Acesso em: 11 nov. 2022.

HERRERA, José Carlos. No grito, no me muevo, no respiro. *Confluencia: Revista Hispánica de Cultura y Literatura*, v. 33, n. 2, p. 117-118, 2018. Disponível em: <https://muse.jhu.edu/article/697363>. Acesso em: 11 nov. 2022.

HOUSSAYE, Jean; FABRE, Michel. Peut-on parler d'une problématisation pédagogique ? *Recherche & Formation*, n. 48, p. 107-117, 2005. Disponível em : https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2005_num_48_1_2067. Acesso em: 13 nov. 2022.

INESQUECÍVEL. TV Escola, 2020. 1 vídeo (30:09). Disponível em: <https://pt-br.facebook.com/tvescola/videos/document%C3%A1rio-inesquec%C3%ADvel-professora-heley-de-abreu/2650504235215604/>. Acesso em: 21 nov. 2022.

JOLY, Fernand. *A cartografia*. 15 ed. Campinas: Papirus, 2013.

JONES, Madeleine. Seneca's Letters to Lucilius: hypocrisy as a way of life. In: WILDBERGER, Julia; COLISH, Marcia L. (eds.). *Seneca Philosophus*. Berlim/Boston: De

Gruyter, 2014. p. 393-429. *E-book*. Disponível em: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110349863.393/html>. Acesso em: 13 nov. 2022.

KOLNAI, Aurel. *Asco, soberbia, odio*. Fenomenología de los sentimientos hostiles. Madrid: Encuentro, 2013. *E-book*. Disponível em: <https://edicionesencuentro.com/libro/asco-soberbia-odio/>. Acesso em: 11 nov. 2022.

LAÊRTIOS, Diôgenes. *Vida e doutrina dos filósofos ilustres*. 2 ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

LARROSA Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

L'ECUYER, Catherine. Educar en el asombro y la belleza. *Mente Sana*, nov. 2014. Disponível em: <https://catherinelecuyer.com/publicaciones-divulgativas/>. Acesso em: 13 nov. 2022.

L'ECUYER, Catherine. *Educar en el asombro*. ¿Cómo educar en um mundo frenético e hiperexigente? 21 ed. act. Barcelona: Plataforma Editorial, 2017. *E-book*. Disponível em: <https://www.amazon.es/Educar-en-el-asombro-Actual/dp/8415577427>. Acesso em: 11 nov. 2022..

LONG, A.A. *From Epicurus to Epictetus: studies in hellenistic and roman philosophy*. New York: Oxford University Press, 2006.

MADRUGA, Juan Antonio García; MARTÍNEZ, Francisco Gutiérrez; CHAVES, José Oscar Vila. Desenvolvimento da memória. In: CARRETERO, Mario; CASTORINA, José A. (orgs.). *Desenvolvimento cognitivo e educação: processos do conhecimento e conteúdos específicos*. Porto Alegre: Penso, 2014. p. 41-63.

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MARCO AURÉLIO. *Meditações*. Brasília: Kiron, 2011.

MARQUES JUNIOR, Ivan Neves. *O riso segundo Cícero e Quintiliano: tradução e comentários de De oratore, livro II, 216-291 (De ridiculis) e da Institutio Oratoria, Livro VI, 3 (De risu)*. Dissertação - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8143/tde-13102008-154439/pt-br.php>. Acesso em: 13 nov. 2022.

MARTÍN, Xus. O senso de humor no trabalho com adolescentes com problemas de adaptação. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). *Humor e alegria na educação*. São Paulo: Summus, 2006. p. 151- 167.

MINOIS, Georges. *História do riso e do escárnio*. São Paulo: Unesp, 2003.

MONTAIGNE, Michel de. *Essais*. Paris: Gallimard, 2009.

MOREAU, Joseph. Sénèque et le prix du temps. *Bulletin de l'Association Guillaume Budé*, n 1, p. 119-124, 1969. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/bude_0004-5527_1969_num_1_1_3041. Acesso em: 11 nov. 2022.

NAVIA, Luis E. *Diógenes, o Cínico*. São Paulo: Odysseus, 2009.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Genealogia da moral: uma polêmica*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Segunda consideração intempestiva: da utilidade e desvantagem da história para a vida*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

NIETZSCHE, TOUTE ACTION EXIGE L'OUBLI. Patrick Wotling. Disponível em: <https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/les-chemins-de-la-philosophie/nietzsche-toute-action-exige-l-oubli-9681761>. Acesso em: 13 nov. 2022.

O'CONNOR, Bryan. *Idleness: a Philosophical Essay*. Princeton and Oxford: Princeton University Press, 2018. Disponível em: <https://www.amazon.com/Idleness-Philosophical-Essay-Brian-OConnor/dp/0691167524>. Acesso em: 12 nov. 2022.

OLIVEIRA, Flávio Ribeiro de. Electra em Auschwitz: ensaio sobre a memória afetiva do herói trágico. *Letras clássicas*, n. 12, p. 223-236, 2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/letrasclassicas/article/view/73909>. Acesso em: 11 nov. 2022.

PAGNI, Pedro Angelo. O cuidado de si em Foucault e as suas possibilidades na educação: algumas considerações. In: SOUZA, Luís Antônio Francisco de; SABATINE, Thiago Teixeira; MAGALHÃES, Bóris Ribeiro de (orgs.). *Michel Foucault: sexualidade, corpo e direito*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 19-45. *E-book*. Disponível em: https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/book/18. Acesso em: 13 nov. 2022.

PAGNI, Pedro Angelo. Filosofia como modo de vida e a face psicagógica da educação filosófica: alguns contrapontos à tradição filosófica na qual se tem fundado o ensino de Filosofia. In: MATOS, Junot Cornélio; COSTA, Marcos Roberto Nunes (orgs.). *Filosofia: caminhos do ensinar e aprender*. Recife: Editora Universitária UFPE, 2013. p. 69-87.

PARDONNER, EST-CE OUBLIER? Olivier Abel. Disponível em: <https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/les-chemins-de-la-philosophie/pardonner-est-ce-oublier-1902216>. Acesso em: 13 nov. 2022.

PASQUET, Guy-Nöel. *L'oubli en éducation. Une condition à l'assimilation*. Paris: L'Harmattan, 2009. *E-book*. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=zlo23ra1lg0C&hl=pt-BR>. Acesso em: 11 nov. 2022.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PERGHER, Giovanni Kuckartz; STEIN, Lilian Milnitsky. Compreendendo o esquecimento: teorias clássicas e seus fundamentos experimentais. *Psicologia USP*, v. 14, n. 1, p. 129-155, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psp/a/vpcfd6StvHKKPBzkLPBq4GG/?lang=pt>. Acesso em: 11 nov. 2022.

PLATÃO. *Diálogos*: Teeteto - Crátilo. Tradução: Carlos Alberto Nunes. Belém: UFPA, 1973. Disponível em: <http://livroaberto.ufpa.br/jspui/handle/prefix/101>. Acesso em: 14 nov. 2022.

PLATÃO. *Diálogo*: Eutifron ou da religiosidade. Apologia de Sócrates. Criton ou do dever. Fedon ou da alma. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

PLUTARCO. Sobre cómo se debe escuchar. In: PLUTARCO. *Obras morales y de costumbres (Moralia) I*. Madrid: Gredos, 1992. p. 159-195.

PLUTARCO. *Obras morais*: como distinguir um adulator de um amigo: como retirar benefício dos inimigos: acerca do número excessivo de amigos. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2010. Disponível em: https://digitalis-dsp.uc.pt/jspui/bitstream/10316.2/2396/9/sobre_a_amizade.pdf?ln=es. Acesso em: 11 nov. 2022.

POIZAT, Jean-Claude. Éloge du rire. *Le Philosophoire*, n 17, p. 3-8, 2002. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-le-philosophoire-2002-2-page-3.htm?contenu=resume#>. Acesso em: 11 nov. 2022.

PORTOCARRERO, Vera. A questão da parrhesia no pensamento de Michel Foucault, Pierre Hadot e Martha Nussbaum. *Rev. Filos. Aurora*, v. 23, n. 32, p. 81-98, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/aurora/issue/view/97>. Acesso em: 11 nov. 2022.

PROMETEUS. FILOSOFIA EM REVISTA. Discurso e verdade: seis conferências dadas por Michel Foucault, em Berkeley, entre outubro e novembro de 1983, sobre a parrhesia. Ano 6. Número 13. Edição especial. 2013. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/prometeus/article/view/1549>. Acesso em: 13 nov. 2022.

PROPP, Vladimir. *Comicidade e riso*. São Paulo. Ática, 1992.

QUINTILIEN. *Quintilien et Pline le Jeune*. Paris: J.J. Dubochet et Compagnie Éditeurs, 1842. Disponível em: https://books.google.com.br/books/about/Quintilien_et_Pline_Le_Jeune.html?id=dadAAAAcAAJ&redir_esc=y. Acesso em: 11 nov. 2022.

REBOUL, Olivier. *Introdução à retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RENEL, Ch. L'arc-en-ciel dans la tradition religieuse de l'antiquité. *Revue de l'histoire Des Religions*, v. 46, p. 58-80, 1902. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/23660957>. Acesso em: 13 nov. 2022.

REVEL, Judith. *Michel Foucault: conceitos essenciais*. São Carlos: Claraluz, 2005.

SARAIVA, F. R. Santos. *Dicionário latino-português*. 13 ed. Belo Horizonte: Garnier, 2019.

SCHULTZ, Erica Foerthmann. O Califa Cegonha. *Cadernos de Tradução*, n. 37, p. 17-24, jul-dez. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/cadernosdetraducao/article/view/65344/37619>. Acesso em: 11 nov. 2022.

SCHWENGER, Peter. Phenomenology of the scream. *Critical inquiry*, v. 40, n. 2, p. 382-395, 2014. Disponível em: <https://www.jstor.org/journal/criticalinquiry?refreqid=excelsior%3A0504a1521366b11ffe55a8d8d45a23de>. Acesso em 11 nov. 2022.

SEGURADO E CAMPOS, J.A. Introdução. In: SÊNECA, Lúcio Aneu. *Cartas a Lucílio*. 2 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004. V-LIV.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Antimonumentos: a memória possível após as catástrofes. In: FERREIRA, Maria Letícia Mazzucchi; MICHELON, Francisca Ferreira (orgs.). *Memória e esquecimento*. Pelotas: Ed. da Universidade Federal de Pelotas, 2012. p. 141-173. *E-book*. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/ppgmp/publicacoes/>. Acesso em: 13 nov. 2022.

SÊNECA, Lúcio Aneu. *Cartas a Lucílio*. 2 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

SÊNECA, Lúcio Aneu. Sobre a ira. In: SÊNECA, Lúcio Aneu. *Sobre a ira. Sobre a tranquilidade da alma*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014. s. p. Disponível em: https://books.google.com.br/books/about/Sobre_a_ira_Sobre_a_tranquilidade_da_alm.html?id=6NcbBgAAQBAJ&redir_esc=y. Acesso em: 13 nov. 2022.

SILVA, Sérgio Pereira da. Pedagogia do ressentimento: o otimismo nas concepções e nas práticas de ensino. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, v. 92, n. 230, p. 107-125, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/2923/2658>. Acesso em: 11 nov. 2022.

SKINNER, Quentin. *Hobbes e a teoria clássica do riso*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2002.

SNELL, Bruno. *A cultura grega e as origens do pensamento europeu*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

SUNDT, Ed. The Shout. *The English Journal*, v. 76, n. 6, p. 56, 1987. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/818058?seq=1>. Acesso em 11 nov. 2022.

TAYLOR, Mark C. *Field Notes from Elsewhere: Reflections on Dying and Living*. New York: Columbia University Press, 2014. Disponível em: https://books.google.com.br/books/about/Field_Notes_from_Elsewhere.html?id=VcFR61zheL4C&redir_esc=y. Acesso em: 12 nov. 2022.

THIEVENAZ, Joris. Repérer l'étonnement : une méthode d'analyse du travail en lien avec la formation. *Éducation permanente*, v. 200, n. 3, p. 81-96, 2014. Disponível em: http://www.education-permanente.fr/public/articles/articles.php?id_revue=1730. Acesso em: 11 nov. 2022.

THIEVENAZ, Joris. L'étonnement. *Le Télémaque*, v. 49, n. 1, p. 17-29, 2016. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2016-1-page-17.htm>. Acesso em: 11 nov. 2022.

THIEVENAZ, Joris. *De l'étonnement à l'apprentissage* : enquêter pour mieux comprendre. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur, 2017. Disponível em: <https://www.cairn.info/de-l-étonnement-a-l-apprentissage--9782807307117.htm>. Acesso em: 11 nov. 2022.

TOUSSAINT, Rodolphe ; LAVERGNE, Marie-Hélène. Problèmes complexes flous en environnement et pensée réflexive d'élèves du secondaire. *Aster; recherches en didactique des sciences expérimentales*, n. 40, p. 39-66, 2005. Disponível em : https://www.persee.fr/doc/aster_0297-9373_2005_num_40_1_1267. Acesso em: 13 nov. 2022.

URMSON, James Opie. Saints and heros. In: MELDEN, Abraham Irving. (ed.). *Essays in Moral Philosophy*. Seattle: University of Washington Press, 1958. p. 198-216.

VIEIRA, Antônio. *Sermoens e Varios Discursos do P. Antonio Vieira*. Lisboa: Valentim da Costa Deslandes, 1710. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/4580>. Acesso em 11 nov. 2022.

WEINRICH, Harald. *Lete. Arte e crítica do esquecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

WEITEN, Wayne. *Introdução à psicologia: temas e variações*. 3 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

WILCOX, Amanda. *The gift of correspondence in classical Rome: friendship in Cicero's Ad Familiares and Seneca's Moral Epistles*. London: The University of Wisconsin Press, 2012. *E-book*. Disponível em: <https://books.google.com.br/>. Acesso em: 11 nov. 2022.

XYPAS, Constantin. Avant-propos. In: FABRE, Michel ; WEIL-BARAIS, Annick ; XYPAS, Constantin (dir.). *Les problèmes complexes flous em éducation: enjeux et limites pour l'enseignement artistique et scientifique*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur, 2016. p. 8-12. Disponível em : <https://www.cairn.info/problemes-complexes-flous-en-education--9782804188351.htm>. Acesso em: 13 nov. 2022.

YERUSHALMI, Yosef Hayim. Réflexions sur l'oubli. In: YERUSHALMI et al (eds.). *Usages de l'oubli*. Paris: Le Seuil, 1988. p. 7-22. *E-book*. Disponível em: <https://www.cairn.info/usages-de-l-oubli--9782020100502-page-7.htm>. Acesso em: 13 nov. 2022.

ZAGZEBSKI, Linda Trinkaus. *Exemplarist Moral Theory*. New York: Oxford University Press, 2017. *E-book*. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Exemplarist-Moral-Theory-Linda-Zagzebski/dp/0190655844>. Acesso em: 11 nov. 2022.

ZANTEN, Agnès van (coord.) *Dicionário de educação*. Petrópolis: Vozes, 2011.